

Elizabeth Guzzo de Almeida

**APRENDIZAGEM SITUADA E LETRAMENTOS DIGITAIS NO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL**

Belo Horizonte

2013

Elizabeth Guzzo de Almeida

**APRENDIZAGEM SITUADA E LETRAMENTOS DIGITAIS NO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada  
Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Fricke Matte  
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte

2013

407

A447a

2013

Almeida, Elizabeth Guzzo de.

Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol [manuscrito] / Elizabeth Guzzo de Almeida. - 2013.

215 f.: il.

Orientadora: Ana Cristina Fricke Matte.

Coorientadora: Maria Lúcia Castanheira.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

1. Aprendizagem – Teses. 2. Ensino mediado por computador – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. I. Matte, Ana Cristina Fricke. II. Castanheira, Maria Lúcia. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



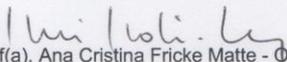
## FOLHA DE APROVAÇÃO

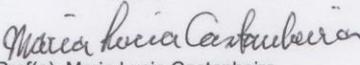
### APRENDIZAGEM SITUADA E LETRAMENTOS DIGITAIS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL

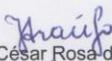
#### ELIZABETH GUZZO DE ALMEIDA

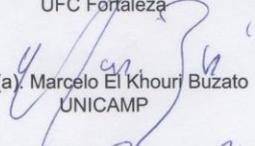
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linha J - Linguagem e Tecnologia.

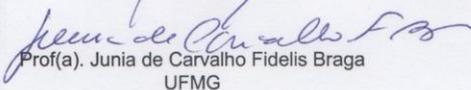
Aprovada em 12 de agosto de 2013, pela banca constituída pelos membros:

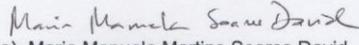
  
Prof(a). Ana Cristina Fricke Matte - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Maria Lucia Castanheira  
UFMG

  
Prof(a). Júlio César Rosa de Araújo  
UFC Fortaleza

  
Prof(a). Marcelo El Khouri Buzato  
UNICAMP

  
Prof(a). Junia de Carvalho Fidelis Braga  
UFMG

  
Prof(a). Maria Manuela Martins Soares David  
UFMG

Belo Horizonte, 12 de agosto de 2013.

*À minha família.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dra. Ana Cristina Fricke Matte, e à minha coorientadora, Dra. Maria Lúcia Castanheira, pela valiosa orientação, pelo diálogo, pelas colaborações interdisciplinares, e por me ajudarem a ver mais além.

Às alunas e professoras que aceitaram participar desta pesquisa, e com as quais pude conviver e compartilhar ricas experiências, dentro e fora da sala de aula.

À querida Avany Pazzini Chiaretti, por estar ao meu lado lendo as teorias em inglês.

À Valeska, ao Wellington e ao Dilso, por me ajudarem, antes mesmo de eu iniciar o Doutorado.

Aos companheiros e companheiras que tive a linda oportunidade de conhecer durante o Doutorado, e com quem pude vivenciar momentos inesquecíveis – Adelma, Flávia, Rivânia, Woodson, Isabel, Paulo, Gonzalo Abio –, pelo companheirismo, amizade e acolhida.

À Mônica Vital, por sua amizade, seu carinho e apoio, sempre.

Aos colegas Daniervelin e Hugleo, do grupo de pesquisa *Texto Livre: Semiótica e Tecnologia*, pela colaboração.

À Jorgelina Tallei, pela generosidade.

Aos colegas Vanessa, Teresinha, Maria Inês, Rutyele, Edmilson, Jorge, Marisa, Diva, Kelly, Dilhermando, André, Eduardo, companheiros do Grupo de Pesquisa e Estudos Histórico-Culturais em Educação Matemática e em Ciências da FaE/UFMG, coordenado pelas professoras Jussara Loiola Brandão e Manuela David.

À Maria Gorete Neto e Eduardo Amaral, pelo apoio, respeito e companheirismo.

À Míria Gomes, pela parceria, e pelo apoio, principalmente na fase final desta tese.

À Míriam Jorge e à Célia Abicalil, pelo apoio e incentivo, me enviando os artigos.

À Elzimar Costa, Cristiano Barros e Elisa Amorim pelo apoio e colaboração.

À querida Luíza Santana Chaves, pela parceria, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

Aos professores da minha graduação em espanhol, Ana Lúcia Esteves, Prosolina Marra, Marcos Alexandre, Sara Rojo, Teresa Ballesteros e Graciela Ravetti pelo estímulo e incentivo constante a estudar esta língua.

Aos professores do POSLIN, da linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, Vera Menezes, Júnia Fidelis Braga de Carvalho, Ricardo Souza, Carla Coscarelli e Reinildes Dias pelas contribuições.

Aos professores Brian Street e Judith Green, pelas aulas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (UFMG), e pelas conversas e sugestões.

À Márcia Guimarães, pela revisão do texto.

À comunidade *Verbum Dei*, pelo amparo e pela compreensão.

À Irene, pelo cuidado, atenção e carinho.

Ao meu marido, Marcos, companheiro de todos os momentos.

Aos meus pais, Piedade e João, e à minha irmã Laura, que estiveram ao meu lado durante esta trajetória.

À minha família, avó, tios, primos, pelo apoio e pela grande torcida.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para que eu chegasse até aqui.

A Deus, por tudo.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar, sob a perspectiva da teoria da aprendizagem situada, as formas de participação em eventos de letramentos digitais desenvolvidas por alunas em um contexto de formação inicial de professores de Espanhol. Além disso, buscamos por meio deste recurso analítico, compreender os processos de aprendizagem instaurados neste contexto e identificar as características das comunidades locais de prática de alunas e professoras de Língua Espanhola em ambientes de aprendizagem presencial e on-line. Para a realização de nossa pesquisa, privilegiamos o estudo de caso, com observação participante, a partir de uma perspectiva etnográfica. As participantes deste estudo foram quatro alunas da Graduação em Letras – Espanhol, duas professoras de Espanhol do Ensino Médio e a professora orientadora do Estágio e pesquisadora desta tese. Os dados foram gerados na forma de notas de campo, diários reflexivos e em ambientes digitais, como no documento colaborativo do Google Docs, registros nos portfólios e fóruns da plataforma de aprendizagem *TelEduc*, *logs* de *chats* em congressos on-line, entrevistas coletadas em *chats*, questionários respondidos via e-mail durante as disciplinas de Estágio Supervisionado de Espanhol I e II, no segundo semestre de 2010 e primeiro de 2011, respectivamente. Selecionamos três casos expressivos para análise: o *Projeto Colaborativo*, os *Congressos on-line* e a *Oficina da quarta capa*. Em tais eventos de letramento digital, identificamos traços das comunidades locais de prática nas quais as participantes se engajavam e constituíam uma comunidade com linguagem, valores e comportamentos compartilhados, em ações colaborativas que nos chamaram a atenção pelo alto grau de participação. A análise dos três casos expressivos como experiências situadas em múltiplos contextos possibilitou-nos compreender como as formas de participação das alunas no Estágio Supervisionado de Espanhol, em que a tecnologia foi modelada em contextos presencial e on-line, gerou oportunidades de colaboração entre alunas e professoras, oportunidades de *feedback* e reflexão. Os resultados deste estudo evidenciam que os letramentos digitais estão articulados a práticas de leitura e escrita que as participantes têm em outros espaços sociais, não sendo, portanto, um processo autônomo. Esta pesquisa também revelou que o uso de ferramentas digitais de maneira integrada – contextualizada – à formação docente potencializou aprendizagens do uso do Espanhol que foram evidenciadas pelas *sintonizações para propiciamentos e restrições* nas interações durante as atividades.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem situada; letramentos digitais; Estágio Supervisionado de Espanhol; formação inicial de professores de Espanhol.

## ABSTRACT

This study aims at investigating the forms of participation of students in pre-service formation as Spanish teachers under the perspective of the Theory of Situated Learning. The analytical resource used has allowed us to not only understand the processes of learning enhanced by such a context but also to identify the characteristics of the local communities of practice of students and teachers of Spanish in face to face classrooms and virtual environments. To carry out the research, we conduct a case study with participant observation within an ethnographic perspective having as participants four undergraduate students in Spanish Language, two secondary teachers of Spanish and the pre-service program professor that is also the researcher of this thesis. Data have been generated through field notes, reflexive journals and in digital format such as the collaborative document *Google Docs*, records from portfolios and forums of the learning platform *TelEduc*, chat logs of online congresses, interviews taken from chats and questionnaires answered via e-mail during the study of disciplines *Supervised Internship (I and II) on Spanish Teaching*, in the second semester of 2010 and the first semester of 2011. Three *telling cases* were selected for analysis namely, the *Collaborative Project*, the *On-line Congresses* and a *Workshop of back cover*. In such digital literacy events, we have identified features of local communities of practice whose participants engaged themselves and formed a community, sharing language, values and behaviors in collaborative actions which called out attention due to their high level of participation. The analysis of the three *telling cases* as situated experiences in multiple contexts allows us to understand how the forms of participation between students and teachers involved resulted in opportunities of collaboration, feedback opportunities, and reflections. The results of this study point out that digital literacy practices are linked with participants' reading and writing practices which belong to other social spaces, revealing that such process is not an autonomous phenomenon. Another relevant finding is the fact that the use of digital tools in an integrating and contextualized way to meet the teaching formation needs has strengthened the efficiency of Spanish Language learning evidenced by the *attunements to constraints and affordances* in the interactions promoted by the activities.

**KEY TERMS:** situated learning; digital literacies; Supervised Internship on Spanish Teaching; pre-service formation of Spanish teachers

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar a partir de la perspectiva de la teoría del aprendizaje situado, las formas de participación en eventos de literacidades digitales desarrollados por alumnas en un contexto de formación inicial de profesores de español. Además, buscamos con este recurso analítico comprender los procesos de aprendizaje instaurados en este contexto e identificar las características de las comunidades locales de práctica de alumnas y profesoras de lengua española en ambientes de aprendizaje presencial y en línea. Para la realización de nuestra investigación, privilegiamos el estudio de caso con observación participante a partir de una perspectiva etnográfica. Las participantes de este estudio fueron cuatro alumnas del grado en Letras – Español, dos profesoras de Español de la Enseñanza Secundaria y la profesora orientadora de las Prácticas e investigadora de esta tesis. Los datos fueron generados en forma de apuntes de campo, diarios reflexivos y en ambientes digitales como el documento colaborativo del Google Docs, registros en los portafolios y foros de la plataforma de aprendizaje *TelEduc*, *logs* de *chats* en congresos en línea, entrevistas recolectadas en *chats*, cuestionarios contestados vía correo electrónico durante las asignaturas de las Prácticas de Español I y II en el segundo semestre del 2010 y primero del 2011. Elegimos tres casos expresivos para el análisis: el *Proyecto colaborativo*, los *Congresos en línea* y el *Taller de la contraportada*. En tales eventos de literacidad digital, identificamos características de las comunidades locales de práctica en las cuales las participantes se enfrascaban y se constituían en una comunidad con lenguaje, valores y comportamientos compartidos en acciones colaborativas que nos llamó la atención por el alto grado de participación. El análisis de los tres casos expresivos como experiencias situadas en múltiples contextos nos permitió comprender como las formas de participación de las alumnas en las Prácticas de Español en que la tecnología fue modelada en contextos presenciales y en línea generó oportunidades de colaboración entre alumnas y profesoras, oportunidades de *feedback* y reflexión. Los resultados de este estudio evidencian que las literacidades digitales están articuladas a prácticas de lectura y escrita que las participantes tienen en otros espacios sociales, no siendo, por lo tanto, un proceso autónomo. Esta investigación reveló también que el uso de herramientas digitales de manera integrada - contextualizada - a la formación docente potencializó aprendizajes del uso del Español que fueron evidenciados por las *sintonizaciones para posibilidades y restricciones*, en las interacciones durante las actividades.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje situado; literacidades digitales; Prácticas de Enseñanza de Español; formación inicial de profesores de Español.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Relação entre a barreira da confiança e outras barreiras .....	18
FIGURA 2 - A prática em vários âmbitos.....	34
FIGURA 3 - Página do TelEduc da disciplina APEE I.....	76
FIGURA 4 - Eventos de letramentos digitais.....	85
FIGURA 5- Linha do Tempo do <i>Projeto Colaborativo</i> .....	90
FIGURA 6 - Linha do Tempo: delimitação das fases de análise do <i>Projeto Colaborativo</i> .....	95
FIGURA 7 - <i>Projeto Colaborativo</i> , WebQuest e Narrativa Digital.....	96
FIGURA 8 - Página inicial do <i>Projeto Colaborativo</i> .....	100
FIGURA 9 - Histórico do <i>Projeto Colaborativo</i> .....	108
FIGURA 10 - Documento colaborativo .....	109
FIGURA 11 - Representação de ações no Google Docs e na WebQuest.....	111
FIGURA 12 - Página do <i>Projeto Colaborativo</i> e o chat .....	118
FIGURA 13 - Página inicial da WebQuest .....	119
FIGURA 14 - Página Web do Evidosol/CILTEC-online.....	129
FIGURA 15 - Exemplo de interação no IRC no Evidosol/CILTEC-online em 03/06/2013..	130
FIGURA 16 - Primeira versão do resumo elaborado por Violeta .....	138
FIGURA 17 - Primeira revisão do resumo pela professora orientadora/pesquisadora .....	139
FIGURA 18 - Intersecção de modalidades.....	146
FIGURA 19 - Quarta Capa de Como Agua para Chocolate de Laura Esquivel .....	153
FIGURA 20 - Quarta capa de Cuentos.....	153
FIGURA 21 - Quarta Capa de La Princesa Manca de Gustavo Martín Garzo.....	154
FIGURA 22 - Quarta Capa da obra Natacha de Luis María Pescetti .....	157
FIGURA 23 - Quarta Capa da obra La Nube elaborada por Violeta .....	160
FIGURA 24 - Quarta Capa da obra Camilón Comilón elaborada por Rosa.....	164
FIGURA 25 - Interface do portfólio no Teleduc.....	165
FIGURA 26 - Padrões de interação on-line assíncrona das quartas.....	167
FIGURA 27 - Quarta Capa da obra Popol Vuh elaborada por Margarita.....	169
QUADRO 1 - Construção dos dados da pesquisa.....	79
QUADRO 2 - Atividades integrando TICs no cronograma da APEE I.....	82
QUADRO 3 - Atividades integrando TICs no cronograma da APEE II .....	83
QUADRO 4 - Recorte do cronograma da disciplina APEE I .....	88

QUADRO 5 - Representação panorâmica do <i>Projeto Colaborativo</i> .....	99
QUADRO 6 - Legenda das cores das participantes .....	102
QUADRO 7 - Características das CoLPS .....	103
QUADRO 8 - Etapas do trabalho com o gênero quarta capa.....	152

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 APRENDIZAGEM SITUADA .....</b>	<b>26</b>
2.1.1 <i>Aprendizagem situada e participação periférica legítima .....</i>	<i>30</i>
2.1.2 <i>As comunidades de prática.....</i>	<i>33</i>
2.1.3 <i>Prática social.....</i>	<i>35</i>
2.1.4 <i>Prática e significado.....</i>	<i>35</i>
2.1.5 <i>Prática e comunidade.....</i>	<i>37</i>
2.1.6 <i>Prática como aprendizagem.....</i>	<i>38</i>
2.1.7 <i>Conhecimento na prática.....</i>	<i>39</i>
2.1.8 <i>Linguagem e currículo.....</i>	<i>40</i>
2.1.9 <i>Acesso e tecnologias.....</i>	<i>41</i>
2.1.10 <i>Trajetórias de participação e identidade .....</i>	<i>44</i>
2.1.11 <i>As comunidades locais de prática e a sala de aula.....</i>	<i>48</i>
<b>2.2 ABORDAGEM ECOLÓGICA E AS SINTONIZAÇÕES PARA RESTRIÇÕES E AFFORDANCES .</b>	<b>50</b>
<b>2.3 LETRAMENTOS DIGITAIS SITUADOS.....</b>	<b>53</b>
2.3.1 <i>Letramento digital, letramentos digitais .....</i>	<i>54</i>
2.3.2 <i>Implicações da concepção de letramentos digitais na formação de professores....</i>	<i>57</i>
<b>2.4 A VISÃO SITUADA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....</b>	<b>57</b>
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA NA PESQUISA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2 ESTUDOS DE CASO DE BASE ETNOGRÁFICA .....</b>	<b>67</b>
<b>3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>68</b>
3.3.1 <i>As professoras em pré-serviço: Margarita.....</i>	<i>69</i>
3.3.2 <i>Rosa .....</i>	<i>71</i>
3.3.3 <i>Violeta.....</i>	<i>72</i>
3.3.4 <i>Clara.....</i>	<i>72</i>
3.3.5 <i>As professoras de campo de estágio: Azucena.....</i>	<i>73</i>
3.3.6 <i>Dalia.....</i>	<i>74</i>
3.3.7 <i>A professora orientadora do Estágio e pesquisadora: Beth .....</i>	<i>74</i>

<b>3.4 CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>75</b>
3.4.1 <i>Primeira disciplina do Estágio Supervisionado de Espanhol - APEE I.....</i>	77
3.4.2 <i>Segunda disciplina do Estágio Supervisionado de Espanhol - APEE II.....</i>	77
<b>3.5 CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>79</b>
<b>3.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>79</b>
<b>3.7 COLETA DE DADOS E CRITÉRIOS PARA SUA ANÁLISE .....</b>	<b>80</b>
3.7.1 <i>APEE I.....</i>	81
3.7.2 <i>APEE II.....</i>	83
<b>4 PROJETO COLABORATIVO NO GOOGLE DOCS .....</b>	<b>87</b>
4.1 O CONTEXTO DO <i>PROJETO COLABORATIVO</i> NA DISCIPLINA <i>APEE I.....</i>	87
4.2 SITUANDO O <i>PROJETO COLABORATIVO</i> .....	90
4.3 UM PROJETO CONSTRUÍDO POR MUITAS MÃOS .....	95
4.4 A ESCRITA EM CORES: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DIGITAL E COLABORATIVO DE APRENDIZAGEM .....	97
4.5 ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DIGITAL DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR COMO UMA COMUNIDADE LOCAL DE PRÁTICA.....	102
4.6.2 <i>La WebQuest y García Márquez .....</i>	120
4.6.3 <i>Definindo o cronograma .....</i>	125
<b>5 CONGRESSOS ON-LINE.....</b>	<b>127</b>
5.1 SITUANDO O CONGRESSO ON-LINE.....	128
5.2 PARTICIPANDO DO PRIMEIRO CONGRESSO ON-LINE .....	131
5.3 OS PARTICIPANTES E AS PRÁTICAS MUDAM.....	137
5.4 APRESENTAÇÃO NO CONGRESSO ON-LINE – SEGUNDO SEMESTRE .....	142
<b>6 A OFICINA DA QUARTA CAPA.....</b>	<b>149</b>
6.1 SITUANDO A OFICINA DA QUARTA CAPA.....	151
6.2 UM EVENTO DE LETRAMENTO DIGITAL: A <i>PRODUÇÃO DA QUARTA CAPA.....</i>	159
6.3 REFLETINDO SOBRE AS QUARTAS CAPAS E O USO DE TECNOLOGIAS.....	162
6.4 A <i>OFICINA DA QUARTA CAPA</i> E O AMBIENTE ON-LINE DE APRENDIZAGEM.....	165
6.5 REFLEXÕES SOBRE AS QUARTAS CAPAS NO <i>FÓRUM DO TELEDUC.....</i>	172
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>216</b>

*A aprendizagem mesma é uma prática improvisada: um currículo de aprendizagem se desdobra em oportunidades para o engajamento na prática.*

Jean Lave e Etienne Wenger

## 1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, nosso interesse de pesquisa era desenvolver uma tese integrando tecnologias na criação de um *chatbot* como uma ferramenta para *feedback* corretivo no ensino de espanhol. Ao estudar tais robôs, fazia-se necessário lidar com estudos sobre inteligência artificial e as interações comunicacionais homem *versus* máquina.

O rumo de nossa pesquisa deslocou-se para outras rotas, por várias influências; dentre elas, destacamos a nossa atuação como professora de espanhol há mais de quatorze anos em diversos segmentos do Ensino Fundamental, Médio e Superior, nosso crescente interesse na formação de professores de espanhol, nossa atuação na diretoria da Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG) e a nossa aprovação, em 2009, no concurso do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG, para ministrar as disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola.

Ao ingressar no Doutorado, na Linguística Aplicada na linha de pesquisa *linguagem e tecnologia* (também em 2009), constatamos uma lacuna em estudos sobre a formação de professores de espanhol e o uso de tecnologias. Buscando no portal CAPES<sup>1</sup> de resumos de teses e dissertações com os termos “formação de professores de espanhol – tecnologias”, encontramos apenas oito trabalhos – seis dissertações e duas teses. Se compararmos os mesmos termos com a combinação “professores de inglês, tecnologias”, o número total de trabalhos é quase dez vezes maior. A presente tese tem como objetivo contribuir na área da linguística aplicada na linha de pesquisa *linguagem e tecnologia* no programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos da UFMG, uma vez que é um dos primeiros trabalhos que enfocam a formação inicial de professores de espanhol e a integração de tecnologias. Este trabalho pretende analisar, a partir da perspectiva da aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991), eventos de letramentos digitais na formação inicial do docente no Estágio Supervisionado de Espanhol.

Não é novidade dizer que, na contemporaneidade, os usos que fazemos das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) passaram a exercer um papel de grande relevância nas mais diversas esferas do nosso cotidiano, e que o mundo digital faz-se presente nas nossas relações, no nosso trabalho e na escola. A mediação digital instaurada desde o fim da Segunda Guerra Mundial vem, segundo diversos autores, modificando aspectos da produção, da comunicação e, assim, remodelando também atividades como “a

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada no dia 10 de junho de 2013.

escrita, a leitura, a visão e a elaboração de imagens [...] [de forma que] o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais” (LÉVY, 1998, p. 17). Portanto, é preciso investigar de maneira mais cuidadosa as possibilidades criadas pelas inovações tecnológicas no contexto da formação inicial de professores.

A utilização dos computadores no ensino tornou-se difundida na escola, o que suscita uma redefinição do papel docente e de novos modos de Acesso em: aos conhecimentos. Com relação à educação e formação dos professores de línguas estrangeiras, nota-se que a preparação desses profissionais para o uso de tecnologias vem ocorrendo de maneira isolada ou assistemática, fragmentada em partes do currículo (EGBERT, 2006; PAIVA, 2010) e, muitas vezes, se dá por meio de recursos informais e experiências pessoais (KESSLER, 2007).

No Brasil, há poucas pesquisas sobre o uso de TICs na formação de professores e essas pesquisas revelam as dificuldades e as condições nas quais as TICs estão sendo exploradas nas escolas brasileiras. Como afirma Paiva (2010; 2013), as ações formadoras têm sido variadas e inconstantes, ocorrendo às vezes com colegas professores, materiais *on-line* e instituições que realizam iniciativas em pequena escala, e não de uma forma integrada. O pouco uso das tecnologias da comunicação pelos professores das escolas públicas brasileiras pôde ser demonstrado a partir de resultados de uma pesquisa divulgada pela Unesco (2004). Nesse estudo, foram pesquisados 5.000 professores do Ensino Fundamental e do Médio (82% de escolas públicas e 18% privadas) de todos os estados brasileiros, entre os meses de abril e maio de 2002. Constatou-se que 60% dos professores nunca usaram correio eletrônico ou navegaram na internet. Outra pesquisa com apoio da Unesco (RIBEIRO; CASTRO; REGATTIERI, 2007) em seis escolas com professores nos estados da Bahia e do Piauí evidenciou que 50% dos professores nunca participaram de qualquer capacitação para o uso pedagógico das tecnologias; cerca de 50% nunca utilizaram a internet em atividades didático-pedagógicas; e 70% nunca participaram de um fórum de discussão ou de conversação em tempo real (*chat*).

Outra pesquisa sobre o uso das TICs em escolas brasileiras é a do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (2010 e 2012). Ela buscou identificar o uso e a apropriação do computador e da internet nas escolas públicas brasileiras, através de prática docente e gestão. A pesquisa foi realizada em cerca de quase 856 escolas de áreas urbanas de diversas regiões do país. Cerca de 1.592 professores e 8.332 alunos foram pesquisados. As escolas pesquisadas têm em média 18 computadores em funcionamento.

Assim, conforme indicam esses dados, pode-se dizer que o número de computadores é a barreira principal para o uso de TICs nas escolas. Apesar dessa baixa penetração do computador e da internet na sala de aula, 18% dos professores declararam realizar atividades envolvendo TICs e 7% mencionaram a escola como o local mais frequente; 95% dos professores possuem computador em domicílio e 99% possuem Acesso em: à internet; 73% destes computadores são de mesa, 73% portátil e 8% são *tablets*; 50% dos professores levam o computador portátil ou *tablet* para a escola. Vale ressaltar, ainda, que 64% dos professores pesquisados afirmam que os alunos sabem mais sobre computador e internet que o professor. Outro dado interessante é que os docentes apontam os contatos informais com outros educadores como o principal tipo de apoio para o seu desenvolvimento no uso das TICs (79%) e, em último lugar, aparece a formação de professores e outras organizações externas à escola (BARBOSA; CAPPI; GARROUX, 2011; BARBOSA; GARROUX, 2013).

O quadro retratado pelas pesquisas acima mencionadas pode ter mudado com a queda significativa dos preços dos computadores, ou por medidas governamentais, como o projeto “Computador para todos”<sup>2</sup>, de inclusão digital, e por iniciativas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO<sup>3</sup>, que postula a integração de recursos tecnológicos nas escolas, a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia pelo Portal de Professor, e outros meios como a formação continuada de professores para o uso pedagógico das TICs. Entretanto, os problemas a serem enfrentados para a promoção do uso de tecnologias nas escolas do país persistem e o cenário permite constatar uma lacuna na formação dos professores para o uso da tecnologia e sua integração na sala de aula.

Uma revisão da BECTA<sup>4</sup> de pesquisas desenvolvidas sobre barreiras que influenciam o uso da tecnologia pelos professores identifica barreiras externas e internas. Dentre as externas estão: a falta de Acesso em: aos recursos, a falta de tempo, a falta de uma capacitação efetiva e problemas técnicos. E dentre as internas estão: a falta de confiança, a resistência à mudança, as atitudes negativas e a falta de percepção dos possíveis benefícios trazidos pelo uso de tecnologias (BECTA, 2004, p. 19)<sup>5</sup>. De certa maneira, essas barreiras se relacionam, configurando uma complexa inter-relação, como mostra a figura a seguir:

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.computadorparatodos.gov.br/>>. Acesso: em: 17 set. 2010.

<sup>3</sup> Programa instituído pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011620.pdf>>. Acesso: em: 12 mai. 2012.

<sup>4</sup> *British Educational Communications and Technology Agency*.

<sup>5</sup> “The barriers discussed in this document can therefore be categorized as follows: External barriers: Lack of access to resources, lack of time, lack of effective training, technical problems. Internal barriers: Lack of confidence, resistance to change; negative attitudes, no perception of benefits.”

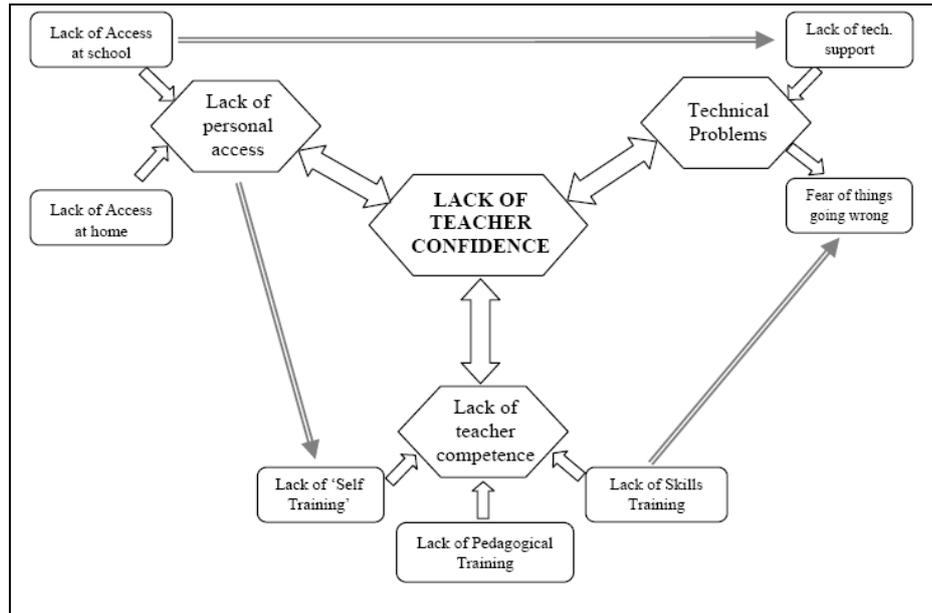


FIGURA 1 - Relação entre a barreira da confiança e outras barreiras <sup>6</sup>

Na FIG. 1, notamos, pois, que todos esses fatores se relacionam. Observa-se que os problemas técnicos, a falta de Acesso em: e a falta de formação podem gerar a falta de confiança dos professores no uso do computador. O fator que ressaltamos como relevante para ser investigado diz respeito à falta de competência do professor (e do futuro professor) em usar as TICs no âmbito de sua formação, o que pode ser detalhado em três subprodutos, como falta de *self-training*, falta de formação pedagógica e falta de formação de habilidades, de acordo com este estudo.

Em uma pesquisa com professores malaios, Yunus, Kuure e Taalas (2007) corroboram as barreiras apontadas pelo BECTA, ao afirmarem que os professores entrevistados reclamaram da falta de oportunidades de treinamento com o computador no uso de TICs no ensino e reclamaram, também, da própria falta de experiências com TICs sob uma orientação pedagógica. Tal realidade não é muito diferente da brasileira.

Enfatizamos que o problema do uso das TICs se refere, principalmente, à formação do professor e ao desenvolvimento de competências. Ele não se relaciona apenas ao uso técnico das ferramentas digitais – ele se estende para a falta da apropriação didático-pedagógica no uso da tecnologia. Pallof e Pratt (2002) defendem para a formação docente um foco naquilo que denominam como “pedagogia eletrônica”, e não apenas tecnologia. Para eles, a formação dos professores que, normalmente, envolve somente uma introdução ao hardware e ao software a serem usados nas aulas, não abarca todo o processo. Tochon e Black

<sup>6</sup> BECTA, 2004, p. 21.

(2007) postulam uma noção semelhante, a de *technopedagogy*, ao se referirem à integração apropriada da tecnologia de forma pedagógica.

Reconhecemos que a instalação de recursos tecnológicos nas escolas (computadores, impressoras, internet, *datashow*, lousa digital, etc.) é necessária, mas não é suficiente para que as TICs sejam efetivamente exploradas no seu cotidiano, colaborando para a sua integração nos processos de ensino e na aprendizagem nas salas de aula. Novamente, destacamos que o uso de novas tecnologias não envolve apenas o domínio de uma técnica ou habilidade digital, mas, também, o exame das condições em que esses usos ocorrem, ou não, e suas implicações para os participantes dos grupos que as utilizam, ou não. Pesquisas como as de Freitas (2010) corroboram essa afirmação. O fato de o professor saber usar tecnicamente determinados programas não o faz, necessariamente, usá-los de uma maneira significativa e adequada para seu contexto de atuação.

Há uma necessidade de desenvolver propostas didático-pedagógicas de letramento digital para lidar com as novas tendências digitais que influenciem as condições gerais das escolas, a pedagogia e os sujeitos (KRUMVISK, 2008), não de uma forma “autônoma”, mas compreendendo as circunstâncias e a conjuntura social que envolvem esses processos. E, concomitantemente a essa ideia, que possibilitem propostas de integrar as tecnologias no escopo de *uma experiência situada*, como vamos defender a partir de agora.

O *enfoque situado* refere-se aos processos de aprendizagem nos quais a experiência contextualizada é um fator primordial no aprendizado. Alguns estudos na área de linguagem, educação e tecnologia (DEVELOTTE; MANGENOT; ZOUROU, 2005; SLAOUTI; MOTTTERAM, 2006; SLAOUTI, 2007; EGBERT, 2006) se apoiam na teoria da *aprendizagem situada* (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998) e, ao adotarem essa abordagem, buscam favorecer a aprendizagem dos alunos de “conhecimentos e estratégias nos contextos que refletem o modo como o conhecimento será usado na vida real” (SEELY; BROWN *et al.* 1989 *apud* SLAOUTI, 2007, p. 288), assim como possibilitar transcender as habilidades técnicas, através de uma integração reflexiva nas práticas de ensino (TOCHON; BLACK, 2007).

A perspectiva de *aprendizagem situada* de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) entende a aprendizagem como uma experiência que se constitui por participação em comunidades de prática. Para esses autores, "a comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras

comunidades de prática tangenciais e sobrepostas”<sup>7</sup> (LAVE; WENGER, 1991). O processo de formação das comunidades de prática revela os papéis de participação e atuação dos integrantes no meio onde estão inseridos. Neste estudo, adotamos a perspectiva de autores como Winbourne e Watson (1998), ao examinar a possibilidade de pensar em ambientes formais de instrução – como a sala de aula – como comunidades locais de prática, fazendo uma adaptação da noção de comunidades de prática de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998).

Embora tenha ocorrido um crescimento nas pesquisas sobre a perspectiva da aprendizagem situada no âmbito da linguagem, educação e tecnologia (HERRINGTON; OLIVER, 2000; HERRINGTON; OLIVER; SPARROW, 2000; EGBERT, 2006; KRUMSVIK, 2008; DEVELOTTE; MANGENOT; ZOUROU, 2005; SKINNER, 2010), no Brasil há uma lacuna a ser preenchida com novos estudos a partir dessa vertente. Poucas pesquisas destacam o letramento digital de professores de línguas em pré-serviço e a relação entre esse letramento e seu papel no processo da formação do professor (BURNETT, 2009; KIM; HANNAFIN, 2008; KIM, 2010). Assim, quando os professores iniciantes se defrontam com o campo profissional de atuação, vários se sentem despreparados para a realidade do ensino de línguas com a mediação da tecnologia.

Estudos revelam que os professores que usam as tecnologias para o ensino de línguas são aqueles que tiveram experiências prévias no curso (EGBERT; PAULUS; NAKAMICHI, 2002). Muitas vezes, os alunos em formação inicial não desenvolvem práticas sociais mediadas pela tecnologia integradas ao currículo no contexto acadêmico. Assim, quando os professores iniciantes se defrontam com o campo profissional de atuação, vários se sentem despreparados para a realidade do ensino de línguas com a mediação da tecnologia. A vivência desejável (e ainda rara) no nosso contexto possibilitaria que o professor, em sua formação, antes mesmo de ingressar no mercado de trabalho, adquirisse confiança e experiência no uso de tecnologias em práticas educativas.

Este trabalho parte de uma perspectiva analítica da *aprendizagem situada*, mas leva também em consideração o aspecto didático com que essa perspectiva pode contribuir como podemos citar os estudos de David, Lopes e Watson (2005), Tomaz (2007) e Góes (2010). Assim, nosso trabalho tem esta dupla face: o aspecto da pesquisa e o aspecto pedagógico.

A mesma lacuna incide nos estudos sobre a formação inicial de professores de

---

<sup>7</sup> “A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice.”

língua espanhola, os letramentos digitais. Faz-se necessário investigar esse processo de formação, a partir de uma teoria de aprendizagem em que o conhecimento é situado e cujos membros participam de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998). Esta pesquisa busca contemplar essa perspectiva, evidenciando a seguinte hipótese: se, na formação inicial, o professor vivencia possibilidades de letramentos digitais que se constituem a partir de uma abordagem situada, essa experiência lhes impulsiona a fazer uso da tecnologia não apenas como aquisição de habilidades técnicas no computador, mas como uma apropriação que viabilize reconstruir práticas adaptadas às demandas do contexto atual no qual se inserem.

Assim, este estudo pretende responder as seguintes perguntas:

1. Como a *aprendizagem situada* (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998) se constitui como uma perspectiva teórica e analítica para a compreensão de letramentos digitais na formação inicial do professor de espanhol?

2. Como são construídas as formas de participação dos professores em pré-serviço na sua formação como docentes de espanhol em eventos de letramentos digitais?

A importância desta pesquisa justifica-se, na perspectiva acadêmica, nas investigações que integram questões sobre *aprendizagem situada* na formação inicial do professor de língua espanhola e os letramentos digitais. Não podemos ignorar a relevância do papel das TICs na nossa sociedade, no cenário da educação e, principalmente, da formação do professor de línguas estrangeiras. Podemos encontrar referências à importância dessas tecnologias para a educação, não apenas em pesquisas acadêmicas, como as citadas anteriormente, mas também em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): “É preciso também melhorar as condições físicas das escolas, dotando-as de recursos didáticos e ampliando as possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e da informação” (PCN, 1998, p. 38-39) Em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), também podemos notar a presença marcante dessa temática. Quanto ao último documento citado, vale ressaltar que é o primeiro sobre o conhecimento de língua espanhola<sup>8</sup>, e que apresenta como um dos objetivos do ensino de línguas estrangeiras “introduzir teorias sobre a linguagem e novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto)” (OCEM, 2006, p. 87).

---

<sup>8</sup> Em 2005, foi sancionada a lei 11.161, que menciona que as escolas públicas e particulares de Ensino Médio devem ofertar obrigatoriamente o ensino de língua espanhola.

No Brasil, a formação dos professores de línguas é tema de muitos projetos de capacitação no âmbito da tecnologia. No entanto, poucos são os que desenvolvem um trabalho de orientação pedagógica baseado em uma perspectiva *situada* para a formação inicial do professor de língua espanhola. Vários estudos têm demonstrado a deficiência na formação do professor de uma orientação pedagógica para a prática de ensinar com o uso de computadores (EGBERT; PAULU; NAKAMICHI, 2002; SCRIMSHAW, 2004; YUNUS; KUURE; TAALAS, 2007). Como já mencionado anteriormente, os professores se sentem despreparados para o ensino de línguas com o uso de tecnologias em suas salas de aula.

O espaço instaurado pelas TICs favorece a inovação nos processos de aprender e ensinar, e tais processos podem aproximar as práticas escolares e as sociais de escrita vivenciadas pelos alunos. A pesquisa já citada, do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (2010; 2012), aponta para questões como, por exemplo, o fato de os alunos terem mais conhecimento sobre o uso da internet do que os professores. Vemos, portanto, que muitos dos alunos já estão inseridos em várias práticas sociais de leitura e escrita na *web*, e já trazem para a sala de aula esse conhecimento, que faz parte de sua vida cotidiana. Por várias décadas, as pesquisas em educação têm mostrado o distanciamento entre as práticas sociais de uso da escrita fora da escola e as práticas escolares. Particularmente, para a população jovem, a integração das TICs nas atividades escolares pode promover essa aproximação e criar novos espaços de expressão. A pesquisa do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação em 2012 revela que os professores em exercício afirmam que sua formação inicial docente não integra as tecnologias e, nesse aspecto, destacam-se as iniciativas do próprio professor.

No entanto, a tecnologia, por si só, pode gerar expectativas de difícil alcance. A inovação dos processos de ensino e aprendizagem só pode ser alcançada com a consideração consciente e crítica de quais condições e fatores facilitam a integração das tecnologias nas escolas, em um processo de transformação das práticas educativas (MOREIRA, 2006, p. 122-123). Para Bohn (2002, p. 123), “a inovação exige des(re)construção da própria noção do sujeito, sua relação com o objeto, locus da construção do conhecimento e do papel do professor nesse processo”. Assim, o uso dos recursos provenientes do ambiente virtual demanda uma análise das consequências e implicações das reconfigurações que podem ser, ou são, promovidas com esses recursos nas práticas de ensino e aprendizagem, tendo em vista aspectos semióticos importantes, como a organização espacial da sala de aula e os papéis assumidos pelo professor e pelo aluno (MATTE, 2009a). Os cursos totalmente on-line, por exemplo, demandam essa remodelação espacial do ambiente de aprendizagem e requerem do

professor e dos alunos o uso de recursos de uma arquitetura virtual, como as plataformas de aprendizagem, as ferramentas como os *webchats*, fóruns, etc. (MATTE, 2009b). Azevedo (2000) destaca a necessidade de formação do professor para atuar nesses ambientes: não se trata de apenas um novo meio que o professor necessita movimentar, mas de novas propostas pedagógicas que ele tem que criar na sua prática educacional.

Desse modo, nossa pesquisa visa a implementar e examinar um novo programa de ensino com os alunos em pré-serviço de letras, da habilitação espanhol, dando ênfase às *práticas situadas*, e por meio do uso de tecnologias no processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, será relevante buscar promover a aprendizagem, por parte dos professores em pré-serviço, de determinadas práticas digitais e propostas de aprender a ensinar com uso de tecnologias no planejamento e na elaboração de atividades no percurso da disciplina de Estágio Supervisionado. Essas ações serão objeto de reflexão e análise nesta tese, buscando-se identificar essas experiências de aprendizagem e de letramentos digitais na formação inicial desses alunos. Tais ações serão facilitadas pela concepção do programa do curso Estágio Supervisionado, com elementos teóricos e metodológicos para que essas práticas efetivamente tenham valor e significado pedagógico na formação inicial do professor de língua espanhola. A nosso ver, “ensinar com computadores requer uma metodologia distinta do modelo tradicional baseado em livros de texto, na aula magistral ou em anotações”<sup>9</sup> (MOREIRA, 2006, p. 125.), de modo que a nossa pesquisa busca, ainda, contribuir para tentativas de mudanças nessa rotina há muito tempo instaurada na sala de aula. É por isso que defendemos a necessidade de investigações que contribuam para reconstruir práticas de ensino na formação inicial do professor de espanhol.

A integração das tecnologias em um curso de formação inicial de professor de espanhol constitui uma prática que leva em conta as situações sociais; não é uma prática descontextualizada ou encapsulada. Portanto, ao pensarmos na utilização de artefatos tecnológicos como mediadores na aprendizagem, como um processo sociocultural e *situado*, estaremos colaborando com a formação inicial e uma possível integração *situada* de tecnologias nas salas de aulas desses futuros professores.

O presente estudo tem como objetivo geral investigar, sob a perspectiva da teoria da *aprendizagem situada*, (LAVE, 1991; LAVE; WENGER, 1998), as formas de participação em eventos de letramentos digitais, em uma comunidade local de prática de professores em

---

<sup>9</sup> “Enseñar con ordenadores requiere de una metodología distinta del modelo tradicional basado en el libro de texto, la clase magistral o en apuntes.”

pré-serviço, a fim de refletir aspectos da teoria no que tange à formação inicial de docentes de espanhol e a mediação tecnológica. Os objetivos específicos são os seguintes:

- identificar as características das comunidades locais de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WATSON; WINBOURNE, 1998) – professores de língua espanhola em pré-serviço em ambientes de aprendizagem, tanto presenciais quanto on-line;
- descrever, para compreender, a participação dos professores em pré-serviço em eventos de letramentos digitais *situados* e sua formação como docentes de língua espanhola;
- descrever o aprendizado, observando a mudança de participação dos alunos em pré-serviço, ao incorporar práticas desenvolvidas nas atividades mediadas pelas tecnologias das disciplinas APEE I e APEE II;
- contribuir para a produção e a divulgação de conhecimento científico, com reflexões acerca do papel/lugar da tecnologia na formação inicial do professor de língua espanhola, assim como colaborar para discussões críticas a respeito da perspectiva teórica adotada para esta pesquisa.

Desse modo, busca-se, por meio da aplicação dos pressupostos que subjazem a essas questões, verificar a hipótese de que a perspectiva da *aprendizagem situada* possibilita a compreensão dos processos de aprendizagem de futuros professores de línguas, focalizando a língua espanhola e os letramentos digitais.

A partir de agora, apresentamos a estruturação desta tese, que se divide em sete capítulos. No primeiro, expomos a introdução, a escolha do tema de estudo e sua relevância no campo da linguística aplicada na formação inicial de professores de espanhol e a integração de tecnologias. Discutimos as lacunas e procuramos oferecer uma visão panorâmica da pesquisa, tendo em vista a problematização, os objetivos e as possíveis contribuições para a área.

No segundo capítulo, que trata da revisão da literatura, apresentamos uma visão geral da teoria da *aprendizagem situada* e das comunidades de prática, suas origens e sua possível contribuição em ambientes formais de aprendizagem. Os letramentos digitais são tratados a partir de uma visão sociocultural da linguagem e suas implicações para as práticas educativas no contexto atual. Na última seção desse capítulo, apresentamos aspectos da formação inicial do professor, a partir da natureza *situada* da aprendizagem que parte do

pressuposto de que o conhecimento não pode ser desatrelado do seu contexto de origem e emprego ou uso, e do desenvolvimento de atividades numa *experiência situada* na prática.

No capítulo três, apresentamos as bases metodológicas do estudo, centradas na perspectiva etnográfica e no estudo de caso. Ademais, descrevemos as participantes da pesquisa, o contexto, o processo de coleta de dados e os procedimentos de análise dos casos expressivos de eventos de letramentos digitais selecionados.

No capítulo quatro, descrevemos e analisamos o *Projeto Colaborativo*, a construção coletiva de uma WebQuest em um documento colaborativo no Google Docs, a partir da caracterização das comunidades locais de prática (WATSON; WINBOURNE, 1998) e das *sintonizações para propiciamentos e restrições* de Greeno (1994) e Greeno e MNPA (1998).

No capítulo cinco, analisamos a mudança de participação das alunas em dois *Congressos on-line* que ocorrem em semestres diferentes das disciplinas do Estágio Supervisionado, a partir da noção de *participação periférica legítima* (LAVE; WENGER, 1991).

O sexto capítulo está dedicado à análise das formas de participação das alunas em um *teaching case* (caso de ensino) denominado *Oficina da quarta capa*, um trabalho sobre gêneros textuais desenvolvido em sala de aula nas modalidades presencial e on-line.

Finalmente, no capítulo sete apresentamos as considerações finais, as contribuições e limitações da pesquisa e conexões para estudos futuros.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, focalizaremos a concepção de aprendizagem que vai ser adotada, tendo como princípios norteadores a teorização de Lave (1991), Lave e Wenger (1991), Watson e Winbourne (1998) e Wenger (1998) sobre a *aprendizagem situada* e comunidades de prática, e a linguagem de Greeno (1994) e Greeno e MMAP (1998), para a participação na prática a partir das sintonizações para restrições e propiciamentos. Essas perspectivas nos ajudam a compreender a sala de aula de formação inicial de professores de Espanhol como uma comunidade de prática específica e a maneira como os letramentos digitais se desenvolvem nesta comunidade. Na primeira parte do capítulo, expomos sobre a *aprendizagem situada* e suas influências na educação nas duas últimas décadas, focalizando as teorias de Lave e Wenger. Na segunda parte do capítulo, detalhamos o conceito de comunidades de prática. E na terceira, comentamos sobre a abordagem ecológica da participação (GREENO, 1994) e Greeno e MMAP (1998), os letramentos digitais e a visão situada na formação inicial de professores.

### 2.1 Aprendizagem situada

Para Daniels (2003), os estudos de teorias tradicionais sobre cognição ignoravam o contexto ou tinham uma visão muito restrita a respeito da relação entre cognição e contexto. Algumas dessas teorias não ignoravam fatores do contexto social, porém focalizavam os processos individuais de aquisição de conhecimento. Por outro lado, houve um aumento no número de abordagens que tentam investigar a cognição em contexto, como a abordagem da *aprendizagem situada* (LAVE, 1991) e a *cognição distribuída* (SALOMON, 1993). Ambas, com raízes nos estudos vygotskianos, revelam um olhar para o conhecimento, o pensamento e o significado como produções da atividade social. Para Lave (1993), as “teorias da atividade situada não separam ação, pensamento, sentimento, valor, e suas formas histórico-culturais

coletivas da atividade localizada, interessada, conflituosa e significativa”<sup>10</sup> (LAVE, 1993, p. 7).

Os estudos sobre a aprendizagem situada (para alguns autores, cognição situada) iniciam-se a partir da década de 80, na Antropologia. Uma obra de destaque é *Cognition in practice*, de Jean Lave, com sua primeira publicação em 1988. Essa pesquisa de cunho etnográfico se desenvolveu em um projeto de Matemática para Jovens e Adultos nos EUA cujo objetivo foi “investigar o uso da aritmética *in situ*, observando os mesmos indivíduos em diferentes contextos em sua vida cotidiana”<sup>11</sup> (LAVE, 1991, p. 14). Esse estudo, por meio de uma investigação com observação participante, focalizou situações que não são consideradas “acadêmicas”, fora da sala de aula, como, por exemplo, o ato de fazer compras no supermercado, ou cozinhar, ou fazer dietas, para descobrir formas conceituais que permitissem teorizar sobre a cognição na prática cotidiana. Nesse estudo empírico, relatos de ações situadas fornecem descrições detalhadas de atividades no supermercado, tais como comprar *enchiladas*<sup>12</sup> ou macarrão, pesquisando a marca e o preço; escolher o tamanho e a quantidade de macarrão; preparar quantidades de queijo seguindo as normas dos Vigilantes do Peso, fazer escolhas entre levar o *ketchup* ou o molho para churrasco. Todas as ações acima levam em conta a matemática no contexto, ou seja, fora do laboratório (diferentemente de como muitas pesquisas anteriormente eram realizadas). Assim, os sujeitos foram pesquisados em ação nas várias atividades do dia a dia.

No início da obra *Cognition in practice*, há uma história significativa, a partir da qual a autora propõe uma reflexão sobre vários aspectos relativos a uma visão situada da Matemática:

Só há três maçãs em casa, e tenho quatro filhos; isso será ao menos duas por cabeça nos próximos dias. Este tipo de coisas que tenho que repor. Só disponho de um pouco de espaço na geladeira, portanto não posso enchê-la completamente... Agora que estou em casa durante o verão, são boas para comer entre as refeições. E gosto de uma maçã de vez em quando ao chegar em casa na hora de comer. (MURTAUGH, 1985, p. 188 *apud* LAVE, 1991, p. 18, tradução nossa)<sup>13</sup>

<sup>10</sup> “Theories of situated activity do not separate action, thought, feeling, and value and their collective, cultural-historical forms of located, interested, conflictual, meaningful activity.”

<sup>11</sup> “investigar el uso de la aritmética in situ, siguiendo los mismos individuos en diferentes entornos en el curso de su vida cotidiana.”

<sup>12</sup> *Enchilada* é uma tortinha de milho enrolada, com recheio de carne e coberta com molho de tomate com pimenta; é um prato muito típico no México.

<sup>13</sup> “Sólo hay tres o cuatro (manzanas) en casa, y tengo cuatro hijos; eso serán al menos dos por cabeza en los próximos tres días. Este es el tipo de cosas que tengo que reponer. Sólo dispongo de un cierto espacio en la nevera, por lo que no puedo llenarla completamente... Ahora que estoy en casa durante el verano, son buenas para comer entre horas. Y me apetece una manzana de vez en cuando al llegar a casa a la hora de comer.”

De acordo com Lave (1991), esse problema vai além do problema matemático convencional, e apresenta várias resoluções plausíveis. O problema se define na resposta e a resposta se desenvolve durante o problema; ambos se formam em um contexto particular estruturado culturalmente – o supermercado. Também são observadas as práticas desta participante em outros contextos, como em uma prova de matemática do tipo escolar. Assim, como Lave propõe sobre o contexto do supermercado, entendemos que instituições de ensino também são cenários nos quais a atividade tem lugar; são contextos situados culturalmente que podem ser abordados a partir dessa perspectiva.

*Cognition in practice* lança críticas sobre teorias cognitivas tradicionais que compreendem os processos de aprendizagem escolar como passivos, de transmissão de conhecimentos, e mais: que não abarcam os atores sociais localizados no espaço e no tempo como atuantes de um modo reflexivo no mundo em que vivem. Assim, os processos de aprendizagem escolar levam em conta habilidades cognitivas gerais como, por exemplo, ler, escrever, fazer contas em situações descontextualizadas de seu uso cotidiano. No ensino na escola, há um hiato entre o alto grau de uma organização que separa as crianças e adolescentes de sua vida familiar ou do cotidiano.

Lave (1991) contestou abordagens cognitivistas e de transferência da aprendizagem e propôs novas unidades de análise para aquisição de competências na matemática, por meio das pessoas em ação, os contextos, cenários e ambientes da atividade. Assim, a unidade de análise não é o indivíduo, nem é apenas o contexto, mas a relação entre ambos (NARDI, 1996, p. 71) E, ainda, percebendo essa atividade como constituída por esses elementos dialeticamente, para refletir que “os conhecimentos são produzidos em formas particulares de experiências situadas e não, meramente, na mente dos indivíduos” (FRADE, 2003, p. 59). Com esse trabalho, Lave (1991) buscou desenvolver um marco analítico alternativo para focar o estudo da prática cotidiana com raízes em Marx, Bourdieu, Sahlins, Giddens entre outros, e fornecer críticas às fragilidades da abordagem da ciência cognitiva tradicional.

Dando continuidade aos seus estudos sobre uma abordagem situada da aprendizagem, Jean Lave publica, juntamente com Etienne Wenger, sua obra mais conhecida: *Situated Learning: peripheral legitimate participation* (1991). Nesse trabalho, os autores desenvolvem o conceito de aprendizagem situada, a partir de um descritor analítico de engajamento de participação na prática. A visão de aprendizagem situada se contrapõe à tradição funcionalista, que inclui a separação da cognição do mundo social e se baseia

também na ideia de que o conhecimento consiste em unidades coerentes e isoladas, cujas fronteiras e estrutura interna existem independentes do indivíduo. (LAVE, 1991, p. 59)

A perspectiva da aprendizagem situada descreve o desenvolvimento da cognição no contexto, apropriando-se de abordagens socioculturais, como já mencionado anteriormente. Lave afirma que a cognição se distribui na mente, no corpo, na atividade e nos ambientes organizados culturalmente (LAVE, 1991, p. 17) o indivíduo, outras pessoas, e vários artefatos, tais como ferramentas físicas e simbólicas (SALOMON, 1993). O conhecimento e a aprendizagem estão distribuídos por uma estrutura complexa de pessoas agindo em cenários (*persons-acting-in-setting*). “Eles não podem ser restringidos à cabeça do indivíduo ou a tarefas, ferramentas externas, ou ao meio ambiente, mas estão, ao contrário, nas relações entre eles”<sup>14</sup> (LAVE, 1993, p. 8). Assim, a aprendizagem está distribuída entre os participantes, não no ato de uma pessoa, e a distribuição do conhecimento está organizada socialmente.

De acordo com Lave (2011), a noção de atividade situada assume que sujeitos, objetos e mundos estão feitos em suas relações. É importante dizer que os contextos da vida das pessoas não são meramente recipientes ou cenários. As pessoas estão sempre incorporadas, localizadas singularmente no espaço e nas relações com outras pessoas, coisas, práticas e arranjos institucionais.

No artigo *The practice of learning*, Lave (1993) dá ênfase ao contexto, uma vez que aprendizagem situada diz respeito a pesquisas da prática cotidiana, de pessoas agindo nos cenários; assim, este fenômeno deve ser analisado em “sua materialidade social”<sup>15</sup>. Neste sentido, o mundo social não deve ser explorado isoladamente das pessoas agindo e interagindo em suas atividades. O contexto é visto como o mundo social constituído em relação às pessoas agindo. Dessa forma, contexto e atividade são flexíveis, e estão em constante mudança. Como afirmam Keller e Keller, a “atividade situada sempre envolve mudanças no conhecimento e ação [...] e estas mudanças no conhecimento e ação são centrais para o que nós chamamos de aprendizagem.”<sup>16</sup> E Lave acrescenta que não há aprendizagem *sui generis*, ela é “um processo de mudança na compreensão da prática”<sup>17</sup> (*apud* LAVE, 1993, p. 5-6).

---

<sup>14</sup> “They cannot be pinned down to the head of the individual or to assigned tasks or to external tools or to the environment, but lie instead in the relations among them.”

<sup>15</sup> “the socially material world of that activity”.

<sup>16</sup> “situated activity always involves changes in knowledge and action [...] are central to what we mean by ‘learning’”.

<sup>17</sup> “a process of changing understanding in practice”.

A teoria da aprendizagem situada oferece um referencial analítico que enfoca o estudo da prática cotidiana. A pesquisa empírica de Lave (1991), do PMA<sup>18</sup> nos supermercados e em casa com as dietas, abriram caminhos para desenvolver essa abordagem, bem como os estudos com os alfaiates Vai e Gola em Monrovia, Libéria, na África Ocidental. Lave e Wenger (1991) afirmam que “podemos entender a aprendizagem situada como algo contínuo de nossa participação no mundo”; assim, a “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social”<sup>19</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 31, tradução nossa). Em *Situated Learning* (1991), os autores relatam exemplos de pessoas envolvidas na participação em atividades cotidianas como as parteiras de Yucatec (México), alfaiates da Libéria (África), oficiais intendentess da marinha, açougueiros e alcoólicos anônimos. Os relatos demonstram pessoas agindo no mundo como membros de uma comunidade sociocultural, acentuando a relação entre a atuação (dessas pessoas) e os ambientes, e mostrando que o aprendizado está em consonância com diversas formas de produção. Há relações importantes entre os membros da comunidade, o processo de participação e o conhecimento. (LAVE; WENGER, 1991, p. 84). Dessa forma, os autores buscam desenvolver um descritor analítico da participação como um modo de aprendizagem – a participação periférica legítima.

### 2.1.1 Aprendizagem situada e participação periférica legítima

Se a aprendizagem se relaciona com o participar no mundo, os autores caracterizam essa participação como Participação Periférica Legítima (doravante PPL), que é uma perspectiva analítica sobre a aprendizagem. A expressão, “legítima” corresponde às formas de engajamento, de pertencer a uma comunidade ou preservar seus ideais. Já a palavra “periférica” se refere à maneira de diferenciar o processo de participação do aprendiz em direção a uma participação plena futura. Os autores apreendem essa nova visão de aprendizagem a partir da PPL. Essa categoria é proposta como um descritor de engajamento na prática social que molda a aprendizagem como um constituinte integral. A legitimidade da participação é uma característica da definição de modos de pertencimento, e é um elemento constitutivo de seu conteúdo. Para Lave e Wenger (1991), “a participação periférica diz respeito a estar no mundo social. Lugares e perspectivas *em mudança* fazem parte das

---

<sup>18</sup> Esse termo se refere a um projeto sobre o uso de matemática com adultos.

<sup>19</sup> “learning is an integral and inseparable aspect of social practice”.

trajetórias de aprendizagem dos atores, das identidades em desenvolvimento e formas de filiação”.<sup>20</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 36, grifo dos autores).

Este descritor de engajamento, a PPL, significa que os aprendizes participam de comunidades (profissionais) e que o domínio do conhecimento e da prática exige dos novatos que se direcionem à plena participação nas práticas socioculturais de uma comunidade. (LAVE; WENGER, p. 29). No entanto, há alguns questionamentos com relação a essa visão um pouco linear de mover da periferia para uma participação plena<sup>21</sup>, como veremos com os dados empíricos nos capítulos de análise dos Congressos on-line, por exemplo.

A PPL proporciona um modo de falar sobre as relações entre os novatos e os veteranos, sobre as atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática que diz respeito ao processo pelo qual os novatos tornam-se parte da comunidade de prática. Assim, na comunidade de prática, a aprendizagem é uma mudança de participação no processo do sujeito, que se torna um membro pleno, engajando-se socialmente nas comunidades de prática. Lave e Wenger argumentam que a aprendizagem situada é, normalmente, não intencional e se dá quando indivíduos participam cada vez mais de “comunidades de prática”. O sujeito iniciante adquire conhecimentos, comportamentos e crenças estabelecidos na comunidade de prática, e isso ocorre à medida que ele participa mais e mais de uma comunidade.

A aprendizagem situada é uma teoria da prática social e enfatiza a interdependência relacional de agente e mundo, atividade, significado, cognição, aprendizagem e conhecimento. De acordo com essa visão, aprender, pensar e saber são relações entre pessoas em atividade no mundo, com o mundo, e surgidas no mundo socialmente e culturalmente estruturado. Analisar a aprendizagem como um processo de participação dilui as dicotomias entre cérebro e corpo, entre contemplação e experiência: pessoas, ações e mundo estão implicados em todo pensar, falar, conhecer e aprender (LAVE; WENGER, 1991, p. 167-168).

Ver a aprendizagem como participação na prática social, a qual é centro de análise, é focalizar a pessoa de um modo explícito, como pessoa em ação no mundo, como membro de uma comunidade sociocultural. A aprendizagem implica estar envolvido em novas atividades, desempenhar novas tarefas e funções, dominar novas ações. Observamos no relato dos intendentess da marinha que, ao aprenderem várias funções com as experiências a bordo de

---

<sup>20</sup> “Peripheral participation is about being located in the social world. *Changing* locations and perspectives are part of actors’ learning trajectories, developing identities, and forms of membership.”

<sup>21</sup> Em um artigo revisitando a obra *Situated Learning*, a própria Lave (2008) rejeita esse movimento de participação da periferia para o centro.

um navio, eles aprendem no trabalho e desempenham as tarefas iniciais e tarefas mais especializadas realizando-as na própria prática. Em nosso estudo, observaremos que as alunas em formação inicial como professoras de Espanhol aprendem participando de situações como envolver-se na prática de um *Projeto Colaborativo*, em ambiente digital – um congresso *on-line*, entre outros eventos de letramento digital. As atividades, tarefas e funções existem em relações mais amplas:

Esses sistemas de relações são reproduzidos e desenvolvidos dentro de comunidades sociais, que são em parte sistemas de relações entre pessoas. A pessoa é definida por essas relações, tanto quanto ela as define. Ignorar este aspecto da aprendizagem é deixar de ver o fato de que a aprendizagem envolve a construção de identidades. (LAVE; WENGER, 1991, p. 53, tradução nossa).<sup>22</sup>

Compreender a aprendizagem como PPL, como afirmam os autores, é uma forma de evolução do tornar-se membro de uma comunidade. E as identidades são construídas no envolvimento com a prática e são constituídas a partir das relações “entre pessoas e seu lugar e a participação com comunidades de prática – portanto, identidade, conhecimento e pertencimento social envolvem-se mutuamente<sup>23</sup>” (LAVE; WENGER, 1991, p. 153). Obviamente, há possibilidade de aprendizagem sem participação em comunidades de prática, mas em nosso estudo focaremos nas comunidades.

Tanto o desenvolvimento de identidades e habilidades na prática quanto a reprodução e as transformações das comunidades de prática se referem à PPL. Trata-se de como as comunidades de prática (doravante Cops) consistem de e dependem de um pertencimento, incluindo suas biografias/trajetórias, relações e práticas (LAVE; WENGER, p. 17). Como exemplo, citamos o processo de transição dos alfaiates Vai e Gola de grupos mais familiares de produção de roupa para grupos mais formalizados, demonstrando que as relações dos novatos com os veteranos, o modo no qual as divisões de trabalho articulam vários tipos de comunidades de prática, moldam as identidades que são construídas, e, com elas, o conhecimento, a atividade especializada (Cf. LAVE; WENGER, 1991, p. 70).

---

<sup>22</sup> “These systems of relations arise out of and are reproduced and developed within social communities, which are in part systems of relations among persons. The person is defined by as well as defines these relations. Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations. To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities.”

<sup>23</sup> “Thus identity, knowing, and social membership entail one another.”

### 2.1.2 As comunidades de prática

Embora o termo comunidades de prática tenha sido alvo de muitos adeptos e muitas críticas, concordamos com os pressupostos e argumentos dos trabalhos de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), base do conceito trazido para este estudo.

Em *Situated Learning* (1991), Lave e Wenger discutem o termo Comunidades de Prática bem como os aspectos que as definem – comunidade, identidade, aprendizagem, conhecimento –, tendo em vista estudos empíricos de caráter etnográfico, narrativas alternativas relacionadas ao aprendizado em práticas tradicionais de culturas indígenas, noções de aprendizado em cenários de primeiro mundo e em outros contextos. Em *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*, Wenger (1998) analisa detalhadamente o termo a partir de material empírico com ocidentais contemporâneos em cenários de primeiro mundo e oferece importantes ferramentas para mapear aspectos chaves de uma comunidade de prática. Nesta seção, buscamos descrever algumas ideias a partir da concepção do termo nas duas obras, para uma compreensão de como os espaços de formação inicial de professoras de Espanhol, tendo em vista os letramentos digitais, podem ser analisados como uma comunidade local de prática específica e os seus modos de participação.

Em primeiro lugar, precisamos entender: o que seriam as Cops? Em *Situated learning*, como mencionado anteriormente, "a comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas." (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).<sup>24</sup> Assim, os autores afirmam que a comunidade de prática envolve mais que a habilidade de conhecimento técnico, como por exemplo, as parteiras de Yucatec ao fazerem os partos, ou os alfaiates da Libéria ao produzirem roupas. A Cop seria, portanto, uma condição intrínseca para a existência do conhecimento. A participação na prática cultural, na qual algum conhecimento existe, é um princípio epistemológico da aprendizagem. A estrutura social dessa prática, suas relações de poder e suas condições para legitimidade definem possibilidades para a aprendizagem. Lave e Wenger estabelecem que, ao invés de a aprendizagem ocorrer por repetição da *performance* dos outros, ou por aquisição do conhecimento transmitido na instrução, a aprendizagem ocorre através de uma participação no currículo de aprendizagem

---

<sup>24</sup> “A community of practice is set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice.”

no ambiente da comunidade (LAVE; WENGER, 1991, p. 100). Desse modo, a participação em comunidades de prática se configura como o princípio da aprendizagem que foi denominado por Daniels (2003) como “produção colaborativa” e que ocorre em conjunto com diversas práticas que possibilitam a participação periférica legítima e se “relaciona a uma maneira de *ser* no mundo social e não de vir *a saber* sobre ele” (LAVE; WENGER, 1991, p. 100).

Wenger (1998), em *Communities of practice*, delinea o seguinte conceito de Cop:

Com o tempo, [...] essa aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a busca de nossos empreendimentos como as relações sociais. Essas práticas são, portanto, a propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo pela busca contínua de um projeto compartilhado. Faz sentido, então, chamar esses tipos de comunidades de prática.<sup>25</sup> (WENGER, 1998, p. 45, tradução nossa).

De acordo com Kaner; Lerman (2008), a comunidade de prática é um modo de abarcar as condições sociais, individuais, estruturais e o caráter situado de aprendizagem. Wenger identifica as comunidades de prática como um dos conceitos centrais de sua obra. Consideramos importante situar o termo prática em vários âmbitos (social, significado, comunidade), uma vez que não podemos isolá-lo, mas vê-lo em seu conjunto.

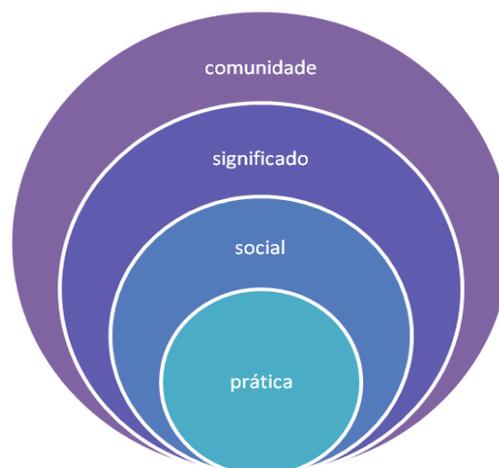


FIGURA 2 - A prática em vários âmbitos

<sup>25</sup> “Over time, [...] this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, then, to call these kinds of communities of practice.”

### *2.1.3 Prática social*

A prática social se refere a “fazer algo”, não em si mesmo, mas em um contexto histórico social, o qual oferece uma estrutura e um significado ao que está sendo realizado. Ela inclui linguagem, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, papéis bem definidos, critérios específicos, entendimentos, visões de mundo e crenças compartilhadas. O termo prática é, muitas vezes, usado como o contrário de teoria ou ideias. Para Wenger, utilizar o termo não deve ser compreendido como estabelecer uma dicotomia entre prática e teoria, pois as comunidades de prática incluem ambos. O autor reconhece que teorias são objetivas em si mesmas, mas afirma que elas não estão desvinculadas de um contexto de determinadas práticas específicas. O processo de engajamento na prática sempre envolve a pessoa como um todo, agindo e conhecendo. A produção de uma teoria é uma prática em tal contexto (WENGER, 1998, p. 49).

### *2.1.4 Prática e significado*

O significado da prática é assumido como uma experiência da vida cotidiana. Wenger (1998) considera que:

- a) o significado está localizado em um processo denominado “negociação do significado”;
- b) a negociação do significado envolve a interação entre dois processos que se constituem mutuamente: o da participação e o da reificação;
- c) a participação e a reificação são uma dualidade fundamental para a experiência humana do significado e, por essa razão, para a natureza da prática.

Para Wenger, viver é um constante processo de negociação do significado e o engajamento humano no mundo é o primeiro e principal aspecto desse processo. A negociação do significado pode envolver a linguagem, mas não está limitada a isso, pois inclui as nossas relações sociais, não estando necessariamente associada a uma conversação ou interação

social com outros seres humanos. A negociação de significado abarca dois processos que se compõem: a participação e a reificação.

A participação na comunidade de prática descreve “a experiência social da vida no mundo em termos de filiação nas comunidades sociais e o envolvimento ativo nos empreendimentos sociais.”<sup>26</sup> (WENGER, 1998, p. 55). Trata-se de um processo complexo que combina o fazer, o falar, o pensar, o sentir e o pertencer, envolvendo a pessoa como um todo, como nossos corpos, as nossas mentes, emoções e relações sociais. A participação possibilita um reconhecimento mútuo, formando-se uma identidade através das relações de participação, uma “identidade de participação”. A participação vai além do envolvimento direto em tarefas específicas e com determinadas pessoas; assim, nem todo envolvimento é participação. Por exemplo, podemos estar engajados em uma leitura de um livro, ou em um trabalho no computador sem que sejamos um participante, porque tais atividades não englobam o reconhecimento mútuo. A participação em comunidades de prática envolve diversos tipos de relações: conflituosas, harmoniosas, intimidantes, políticas, competitivas e cooperativas, entre outras. Ela determina a nossa experiência e a das comunidades de prática, ou seja, o potencial de transformação tem os dois sentidos, do individual para o coletivo e vice-versa.

Todavia, a participação é insuficiente para dar conta da forma individual na qual os membros de uma comunidade constroem seu próprio significado para sua participação. Wenger denomina esse último de “reificação”, que é “o processo de dar forma à nossa experiência, produzindo objetos que congelam essa experiência em ‘coisificação.’” (WENGER, 1998, p. 58, tradução nossa).<sup>27</sup> Todas as comunidades de prática produzem abstrações, símbolos, histórias, termos e conceitos que reificam qualquer coisa dessa prática de uma forma ‘congelada’. A reificação pode concretizar-se através de um vasto conjunto de processos, a saber: o fazer, o conceber (*designing*), o representar, o nomear, o codificar e o descrever, assim como o perceber, o interpretar, o utilizar, o reutilizar, o decodificar e o reformular. A reificação determina a nossa experiência de um modo muito concreto. Como o exemplo dado pelo autor, ter uma ferramenta para realizar uma atividade muda a natureza dessa atividade; assim, um processador de texto reifica uma forma de entender a escrita, mas também altera a forma como escrevemos.

---

<sup>26</sup> “The social experience of living in the world in terms of membership in social communities and active involvement in social enterprises.”

<sup>27</sup> “[...] the process of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into ‘thingness’.”

Para Wenger, reificação e participação são vistos como conceitos complementares que nomeiam o processo pelo qual as experiências individuais e da comunidade são compartilhadas e levam à produção de ideias e conceitos compartilhados.

### 2.1.5 Prática e comunidade

Wenger (1998) adota um conceito de prática compreendendo-a como prática social:

O conceito de prática refere-se a um fazer [...] num contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que se faz. Nesse sentido, prática é sempre prática social. [...] o conceito de prática salienta o caráter social e negociado, tanto do explícito como do tácito das nossas vidas. (WENGER, 1998, p. 47, tradução nossa)<sup>28</sup>.

Assim, a visão de prática não se restringe ao ato de fazer alguma coisa, ela engloba a sua natureza social, envolvendo algo mais amplo e dinâmico. O termo *comunidade de prática* deve ser entendido como uma unidade; a prática é uma fonte de coerência da comunidade. Wenger (1998, p. 83, grifo nosso) descreve três dimensões importantes que associam estes dois aspectos, a prática e a comunidade. Vejamos:

- *engajamento mútuo* – se move em torno dos objetivos que a comunidade deseja alcançar;
- *empreendimento conjunto* – refere-se à negociação mútua e responsabilidade de informar como foram realizadas determinadas ações;
- *repertório compartilhado* – inclui rotinas, palavras, ferramentas, modos de fazer coisas, histórias, gestos, símbolos ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no decorrer de sua existência.

Estas dimensões compõem uma comunidade de prática e, segundo o mesmo autor:

(...) é uma questão de sustentar engajamento mútuo suficiente na prossecução de um empreendimento em conjunto para partilhar alguma aprendizagem significativa. A partir desta perspectiva, as *comunidades de prática podem ser pensadas como histórias compartilhadas de aprendizagem* (WENGER, 1998, p. 86, tradução nossa, grifo do autor)<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> “The concept connotes doing [...] in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice. [...] the concept of practice highlights the social and negotiated character of both the explicit and the tacit in our lives.”

<sup>29</sup> “[...] is a matter of sustaining enough mutual engagement in pursuing an enterprise together to share some

Esta visão de aprendizagem leva em consideração questões a respeito de *participação* e de *identidade*. A participação na Cop pode influenciar as identidades dos participantes em outras práticas e comunidades. A posição dos participantes na comunidade também influencia suas identidades em relação à própria prática. Os eventos de aprendizagem e participação dependem do engajamento dos participantes e de sua localização nas trajetórias. (HEMMI, 2006, p. 32). Em nosso estudo, veremos em alguns eventos de letramentos digitais que a aprendizagem está estreitamente relacionada às mudanças de participação das alunas na comunidade de prática.

### 2.1.6 Prática como aprendizagem

As práticas são histórias que envolvem as dimensões da comunidade, a saber: engajamento mútuo, negociação de um empreendimento e desenvolvimento de um repertório compartilhado. Nesse sentido, Wenger (1998, p. 95) afirma que aprender na prática inclui os seguintes processos:

- *Evolução das formas de engajamento mútuo*: descobrir como se engajar. Desenvolver relações mútuas; definir identidades, estabelecer quem é quem, quem sabe o quê, quem é fácil ou difícil de conviver.
- *Compreensão e ajuste do empreendimento*: alinhar os engajamentos aos empreendimentos, lutar para definir os empreendimentos.
- *Desenvolvimento do repertório, estilos e discursos*: renegociar o significado de vários elementos da prática, produzir ou adotar ferramentas, artefatos, representações, inventar novos termos, redefinir ou abandonar os antigos [...]

Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa compreende essas dimensões da prática. Ela muda a nossa capacidade de nos engajarmos na prática, a compreensão de porque nós nos engajamos nela, e os recursos que temos disponíveis para fazê-lo. Portanto, como afirma Wenger, essa aprendizagem não é uma mera questão de processos mentais, aquisição de hábitos e habilidades, mas sim de formação de identidade. Tal aprendizado tem a ver com o desenvolvimento de nossas práticas e nossa capacidade de negociar significado.

---

significant learning. From this perspective, communities of practice can be thought of as shared histories of learning.”

### 2.1.7 Conhecimento na prática

A partir da perspectiva situada, o conhecimento não surge no abstrato, ele surge na prática. Segundo Wenger, é importante rever a prática para entender o conhecimento, pois para ele, o conhecimento não é o ponto de partida, mas sim a prática. Anteriormente, detalhamos algumas caracterizações da prática que nos ajudam a compreender melhor o conhecimento.

A habilidade de combinar participação e reificação no processo de negociação desenvolve um tipo de identidade que designa a experiência de significado. Para a aprendizagem na prática ser possível, uma experiência de significado tem que estar em interação com um regime de competências.

A competência é experienciada e manifestada por membros através de seu próprio engajamento na prática. Ela não é meramente “a habilidade para certas ações, a posse de certas informações, ou o domínio de certas habilidades no abstrato” (WENGER, 1991, p. 136). As três dimensões da comunidade de prática relativas ao membro competente consistem em (*Ibidem*, p. 137):

1) *mutualidade de engajamento* – a capacidade de engajar com outros membros, a capacidade de estabelecer relações nas quais a mutualidade é a base para uma identidade na participação;

2) *responsabilidade para o empreendimento* – a capacidade de compreender o empreendimento de uma comunidade de prática suficientemente profunda para assumir alguma responsabilidade por isso e contribuir para a sua prossecução e a sua negociação em andamento por parte da comunidade;

3) *negociabilidade do repertório* – a capacidade de fazer uso do repertório da prática para se engajar nele. Isso exige a participação suficiente (pessoal ou vicária) na história da prática para reconhecê-la nos elementos de seu repertório.

Não é apenas uma questão de competência, mas também de experiência, de forma que a experiência deve interagir com o regime de competências mencionado acima. A *competência pode conduzir à experiência e a experiência pode conduzir à competência*. No primeiro caso, por exemplo, os novatos conseguem alcançar a competência definida por uma comunidade, transformando sua experiência e ajustando-a ao regime<sup>30</sup>. No segundo, os

---

<sup>30</sup> Segundo Frade (2003, p. 70), esse regime é “um conjunto de intenções, conhecimentos, planejamentos, ações

membros da comunidade podem negociar, incluindo suas próprias experiências no regime de competências dessa comunidade.

A interação da experiência com a competência é crucial para a evolução da prática. A aprendizagem, compreendida como uma transformação do conhecimento, pode ser caracterizada como uma mudança no alinhamento entre experiência e competência. Em suma, essa visão de “conhecimento/aprendizagem enfatiza, então, o conceito de competência, não em termos de atributos individuais, mas sim, na habilidade de se adaptar e desenvolver socialmente em práticas” (FRADE, 2003, p. 70).

### 2.1.8 Linguagem e currículo

Um aspecto que deve ser levado em consideração é a importância da linguagem; “a linguagem é parte da prática e é nela que as pessoas aprendem.” (LAVE; WENGER, 1991, p. 85, tradução nossa).<sup>31</sup> A linguagem é um ponto central – um dos Acesso em:s à prática como um recurso de aprendizagem.

Nos cinco exemplos de estudos etnográficos<sup>32</sup> descritos em *Situated learning*, pouco de ensino é observado; o fenômeno mais demonstrado é a aprendizagem *in situ*. Todos se referem a contextos de aprendizagem não formais, os quais não estão organizados em uma estruturação didática. O caso dos alfaiates de Vai e Gola, em especial, lança uma luz diferente no que se entende por aprendizagem. Lave (1996) chegou à conclusão que as práticas consideradas “informais”, através das quais a aprendizagem ocorre em um *apprenticeship*<sup>33</sup>, são tão poderosas e vigorosas a ponto de levantar questões sobre a “eficácia” das práticas “formais”, institucionalizadas, que ocorrem nas escolas, ao invés do contrário.

Na educação informal, a aprendizagem está, supostamente, inserida nas atividades diárias e ocorre por demonstração, observação e mimese. O produto que resulta daí é uma compreensão literal, dependente de contexto e não passível de uma transferência para uma aprendizagem mais geral. Lave (1996) também se volta contra o pressuposto de que o ensino,

---

e regras a serem desenvolvidas e implementadas numa certa prática buscando alcançar seus objetivos.”

<sup>31</sup> “Language is part of practice, and it is in practice that people learn.”

<sup>32</sup> As parteiras, os alfaiates, os intendentes, os açougueiros e os membros de Alcoólicos Anônimos.

<sup>33</sup> Este termo se refere à aprendizagem “não formal”, considerando as práticas do cotidiano, como, por exemplo, as dos alfaiates de Vai e Gola e as parteiras de Yucatec.

ou transmissão intencional, é uma pré-condição ou algo anterior à aprendizagem e, ainda, contra a afirmação de que a falta aparente de ensino levanta questões sobre a aprendizagem.

Na aprendizagem “informal”, as Cops criam um currículo que se desenvolve na prática diária e que pode ser aprendido pelos novatos pela PPL. Assim, a “aprendizagem em si é uma prática improvisada” (LAVE; WENGER, 1991, p. 93).<sup>34</sup> O que é aprendido na prática, nas circunstâncias de engajamento, molda o currículo. Não há uma prescrição de normas para uma prática correta, ela é gerada por meio de oportunidades de participação. Assim sendo, há uma diferenciação entre o currículo de aprendizagem e o currículo de ensino. O primeiro é “um campo de recursos de aprendizagem na prática cotidiana, *visto da perspectiva dos aprendizes*” (LAVE; WENGER, 1991, p. 97, grifo dos autores)<sup>35</sup>, e é essencialmente situado, não é algo que se considera de maneira isolada, mas nas relações sociais que moldam a participação.

A análise da aprendizagem dos alfaiates colabora para definir o currículo da prática diária nas lojas dos alfaiates Vai. Nesse caso, contudo, eles praticam em um currículo que é muito similar ao currículo escolar. O currículo de ensino é construído para a instrução dos novatos e o significado do que é aprendido é mediado pela participação de um instrutor, por uma visão externa sobre o que é o conhecimento (LAVE; WENGER, 1991). Em nossa pesquisa, a organização do currículo das disciplinas do Estágio Supervisionado de Espanhol integrando tecnologias foi desenvolvida pela professora e, posteriormente, o currículo foi implementado. Quando aplicado, o currículo é também modificado, surgem propostas das alunas que são geradas na prática, como ocorreu com o *Projeto Colaborativo* e a participação como palestrante de uma aluna no segundo *Congresso on-line*.

### 2.1.9 Acesso e tecnologias

Outro aspecto importante na teoria de Lave e Wenger é a questão do Acesso em:. Tornar-se um membro “pleno” em uma Cop requer Acesso em: a uma gama de atividades em curso, aos veteranos e a outros membros da comunidade. Para ter Acesso em: à informação, são necessários recursos e oportunidades para a participação. O Acesso em: é um aspecto importante para o engajamento na Cop, e conecta questões de compreensão e controle que

---

<sup>34</sup> “Learning itself is an improvised practice.”

<sup>35</sup> “[...] a field of learning resources in everyday practice, *viewed from the perspective of learners.*”

estão envolvidas na produção da atividade e se relacionam à ‘periferalidade’<sup>36</sup> legítima dos participantes na prática (LAVE; WENGER, 1991, p. 101).

Os artefatos empregados na prática – ou seja, a tecnologia da prática – fornecem um cenário de discussão e refletir sobre o Acesso em: à compreensão. Geralmente, os cientistas sociais não analisam os artefatos com base em suas inter-relações com outros aspectos da comunidade de prática. Nessa situação (a partir de uma perspectiva situada), é importante pensar nos artefatos e suas inter-relações, não pensá-los isoladamente. Tornar-se um pleno (*full*) participante inclui engajar-se com as tecnologias da prática diária, bem como participar das relações sociais, dos processos de produção e de outras atividades da comunidade de prática.

Com relação à tecnologia, Lave e Wenger (1991) trazem um exemplo baseado em um estudo de Hutchins (Cf. HUTCHINS, 1993), do uso da alidada<sup>37</sup>, um instrumento que auxilia nas orientações de rota e que foi inventado centenas de anos atrás. Ela incorpora cálculos inventados há muito tempo e mostra-nos que “compreender a tecnologia da prática é mais que aprender a usar ferramentas; é um modo de se conectar com a história da prática e participar mais diretamente da sua vida cultural.”<sup>38</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 101). As tecnologias da escrita retratam essa conexão; Chartier (1994 *apud* PAIVA, s/d) relata que o códex permitia uma melhor localização e um manuseio mais agradável do texto; a paginação, o índice, todos são elementos que favorecem a leitura para o leitor daquela época. E, hoje em dia, tecnologias como *e-books* revelam que a aprendizagem de seu uso nos conecta com a realidade cultural contemporânea.

Outro aspecto da teoria de Lave e Wenger é que o significado dos artefatos nas relações com a prática pode ser mais ou menos transparente para os aprendizes.

Obviamente, a transparência de alguma tecnologia sempre existe a respeito de algum propósito e é intrinsecamente vinculada à prática cultural e organização social dentro da qual a tecnologia destina-se a funcionar: ela não pode ser vista como uma característica de um artefato em si, mas como um processo que envolve formas específicas de participação, na qual a tecnologia cumpre uma função mediadora<sup>39</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 102, tradução nossa).

<sup>36</sup> *Periferality*, em inglês.

<sup>37</sup> Dispositivo metálico composto de régua e arco graduado, usado em alguns instrumentos ópticos para medição de ângulos (Houaiss, 2009).

<sup>38</sup> “[...] understanding the technology of practice is more than learning to use tools: it is a way to connect with the history of the practice and to participate more directly in its cultural life.”

<sup>39</sup> “Obviously, the transparency of any technology always exists with respect to some purpose and is intricately tied to the cultural practice and social organization within which the technology is meant to function: It cannot be viewed as a feature of an artifact in itself but as a process that involves specific forms of participation, in which the technology fulfills a mediating function.”

O exemplo dos intendentess navais aprendizes mostrou que eles não só tinham Acesso em: aos artefatos, no contexto de fluxos de informação, como conversas, mas também davam sentido àquilo de que participavam, aquilo que observavam e ouviam. Assim:

Ao focalizar o papel epistemológico dos artefatos no contexto da organização social do conhecimento, esta noção de transparência constitui, por assim dizer, a organização cultural do Acesso em:. Como tal, ela não se aplica apenas à tecnologia, mas a todas as formas de Acesso em: à prática. Atividade produtiva e compreensão não estão separadas, nem mesmo são separáveis (divisíveis), mas, sim, dialeticamente relacionadas. Então, o termo *transparência*, quando usado aqui na conexão com a tecnologia, refere-se ao modo pelo qual (em que) usar artefatos e compreender seu significado interagem para se tornar um processo de aprendizagem<sup>40</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 102-103, tradução nossa, grifo dos autores).

O conceito de transparência apresenta uma dualidade; ele combina as duas características *invisibilidade* e *visibilidade*. A primeira, “na forma de uma interpretação não problemática e a integração dentro da atividade” e a segunda, “na forma de Acesso em: estendido à informação”. Não é uma mera diferenciação dicotômica, uma vez que essas duas características estão em uma complexa interação, que tanto pode ser de conflito como sinergia. Lave e Wenger fazem uma analogia dessa interação, empregando a metáfora de uma janela. A invisibilidade da janela é que a constitui como uma janela: um objeto através do qual o mundo lá fora se torna visível. Neste fragmento, os autores transpõem esta ideia de visibilidade/invisibilidade para os artefatos tecnológicos:

A invisibilidade das tecnologias de mediação é necessária para permitir o foco no tema, e conseqüentemente sustentar a sua visibilidade. Por outro lado, a visibilidade do significado da tecnologia é necessária para permitir seu não problemático – invisível – uso. Esta interação de conflito e sinergia é central para todos os aspectos da aprendizagem na prática [...].<sup>41</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 103, tradução nossa).

As tecnologias são vistas como formas de Acesso em: à prática e o modo de usá-las compreendendo o seu significado na prática, na interação dialética, possibilita formas de aprendizagem.

---

<sup>40</sup> “In focusing on the epistemological role of artifacts in the context of the social organization of knowledge, this notion of transparency constitutes, as it were, the cultural organization of access. As such, it does not apply to technology only, but to all forms of access to practice. Productive activity and understanding are not separate, or even separable, but dialectically related. Thus, the term *transparency* when used here in connection with technology refers to the way in which using artifacts and understanding their significance interact to become one learning process.”

<sup>41</sup> “Invisibility of mediating technologies is necessary for allowing focus on, and thus supporting visibility of, the subject matter. Conversely, visibility of the significance of the technology is necessary for allowing its unproblematic – invisible – use. This interplay of conflict and synergy is central to all aspects of learning in practice [...].”

O quadro teórico de Lave e Wenger (1991) apresenta diversas questões de tensão, como “sequestro” e “continuidade e deslocamento” para os indivíduos e a comunidade. Dependendo da instituição, o Acesso em: de novos membros pode ser negado com a delegação de tarefas muito marginais. Ou, então, o sequestro seria o mascaramento para os iniciantes de atividades das quais os participantes plenos (ou veteranos) em uma comunidade compreendem as declarações gerais. (KANES; LERMAN, 2008, p. 308). A continuidade e o deslocamento são as necessidades para manter a prática, mas as implicações da introdução de novos profissionais plenos para a prática pode ameaçar os membros já existentes. (KANES; LERMAN, 2008, p. 308).

Uma das maiores contradições reside na PPL como meio de alcançar a continuidade das gerações para a Cop e o deslocamento inerente ao mesmo processo de participantes plenos serem substituídos por “novatos que se tornam veteranos.” (LAVE; WENGER, 1991, p. 103)<sup>42</sup>. O conflito entre continuidade e deslocamento é parte da aprendizagem. Essa tensão é fundamental, e é uma contradição básica da reprodução, transformação e mudança social.

A aprendizagem situada significa o engajamento na Cop e a participação em Cops torna-se o processo fundamental da aprendizagem. As comunidades de prática formam parte do aspecto central dessa concepção de aprendizagem.

### 2.1.10 Trajetórias de participação e identidade

Nesta concepção de aprendizagem, o desenvolvimento da identidade é um ponto central para a carreira dos novatos nas Cops e fundamental para a PPL. Assim, a “aprendizagem e o sentido de identidade são inseparáveis. Estes são aspectos de um mesmo fenômeno.”<sup>43</sup> (LAVE; WENGER, p. 115).

A identidade é um aspecto central nas comunidades de prática. Em *Situated Learning*, Lave e Wenger (1991), ao discutir o termo, relatam que ele surge do reconhecimento de que o foco cognitivo característico da maioria das teorias de aprendizagem reside em uma pessoa (KANES; LERMAN, 2008 *apud* LAVE; WENGER, 1991, p. 52). As questões sobre identidade são centrais em uma teoria social de aprendizagem e estão

---

<sup>42</sup> “newcomers-become-old-timers”

<sup>43</sup> “[...] learning and sense of identity are inseparable: They are aspects of the same phenomenon.”

conectadas às questões da prática, da comunidade e do significado. O propósito é ver a identidade em termos sociais, como parte da prática em comunidades específicas.

Segundo Wenger (1998, p. 149), há uma estreita relação entre a identidade e a prática. O desenvolvimento de uma prática requer a formação de uma comunidade cujos membros possam se engajar um com o outro e se reconhecerem como participantes. Tal prática envolve a negociação de formas de ser nesse contexto e, assim, a formação de uma comunidade de prática é também a negociação de identidades.

O foco na identidade traz questões primordiais, como a não participação e a participação, bem como a exclusão e a inclusão. Construir uma identidade consiste em negociar os sentidos da nossa experiência de participação em comunidades sociais. A unidade de análise deve ser entendida no processo de constituição mútua entre a comunidade e a pessoa, e leva em consideração a experiência da identidade, reconhecendo o seu caráter social, cultural, histórico, com a face humana (WENGER, 1998, p. 146).

Conforme o autor afirma, produzimos nossa identidade na interação de participação e reificação em uma comunidade de prática. E, na negociação de significado, nós construímos quem somos. Nesse contexto, nossa filiação constitui nossa identidade, principalmente pelas formas de competência que ela implica.

Wenger percebe que experiências de não participação estão alinhadas com a trajetória de participação dos sujeitos. Nossa identidade se constitui com a nossa participação e não participação em determinadas comunidades de prática. O autor discrimina dois tipos de interação de participação e não participação: perifericidade e marginalidade. No primeiro caso, algum nível de não participação tem que acontecer para diferenciá-la de uma participação plena. Neste tipo, a participação domina e há um deslocamento para uma participação plena. Já na marginalidade, a não participação impede uma participação plena. Neste caso, é a não participação que domina e define uma forma restrita de participação.

Wenger (1998, 2010) considera as seguintes características da identidade:

- Identidade é uma trajetória: ela reflete uma jornada dentro de algumas comunidades. As identidades formam trajetórias que têm uma coerência através do tempo, conectando o passado, o presente e o futuro.
- Identidade é um nexos de *multifiliação*<sup>44</sup>: a identidade revela a multiplicidade de locais de identificação que a constituem. *Multifiliação* é sequencial, à

---

<sup>44</sup> O termo em inglês é *multimembership*.

medida que levamos a nossa identidade em todos os contextos, e simultânea, uma vez que fazemos parte de várias comunidades ao mesmo tempo.

- Identidade é *multiescala*<sup>45</sup>: nossas identidades são compostas por diversos níveis de escala de uma só vez. Wenger exemplifica com professores que podem se identificar ou (*desidentificar*) com os professores de sua escola, de seu bairro, cidade, país. (WENGER, 2010, p. 4).

As identidades refletem aspectos do que vivemos e de nossas experiências nos âmbitos temporal, espacial, de regimes de competência, de participação em nossas práticas sociais.

De acordo com Wenger, para dar sentido aos processos de formação de identidade e aprendizagem, é útil pensar em três modos de pertencimento<sup>46</sup>, a saber:

1) Engajamento: é a mais imediata relação com a prática, é o envolvimento ativo no processo mútuo de negociação de significado – engajar em atividades, fazer coisas, trabalhar sozinho ou junto, falar, usar e produzir artefatos. O engajamento possibilita uma experiência de regimes de competência.

2) Imaginação: nós nos engajamos com o mundo e criamos imagens dele e vemos conexões através do tempo e do espaço por extrapolação de nossa experiência. Isso nos ajuda a compreender como nós pertencemos ou não. Usamos essas imagens do mundo para localizar-nos e orientar-nos, para nos ver de uma perspectiva diferente, para refletir sobre a nossa situação, e para explorar novas possibilidades. O mundo oferece muitas ferramentas de imaginação, como a linguagem, as histórias, os mapas, as visitas, os shows de tv, etc. A imaginação pode criar relações de identificação que são significativas como aquelas derivadas do engajamento.

3) Alinhamento: o nosso engajamento na prática é raramente eficaz sem algum grau de alinhamento com o contexto, como por exemplo, é preciso certificar-se de que as atividades sejam coordenadas, que as leis sejam seguidas, ou que os propósitos sejam comunicados. Para Wenger, a noção de alinhamento não é um cumprimento passivo, é um processo de mão dupla de coordenação de perspectivas, interpretações, ações e contextos, de modo que a ação tenha o efeito que esperamos. São formas de alinhamento: convencer um gerente a mudar uma política, conseguir uma colaboração de um colega. Esses processos de alinhamento dão origem a relações de identificação, como aplicar um método científico ou

<sup>45</sup> O termo em inglês é *multi-scale*.

<sup>46</sup> No artigo *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*, Wenger (2010, p. 4) afirma que o termo “modos de identificação” é considerado mais preciso do que “modos de pertencimento”.

unir-se a uma greve, e podem tornar-se aspectos de nossas identidades. (WENGER, 1998, 2010).

Wenger ressalta também que a identificação e a negociabilidade constituem as identidades dos sujeitos. A identificação é compreendida como o processo através do qual os modos de pertencimento de uma comunidade são formadores de nossas identidades, por criarem conexões ou diferenciações nas quais investimos. O autor cita, como exemplo, a nacionalidade como uma fonte de identificação, e afirma que esta última não é somente uma relação entre pessoas, mas entre os participantes e os constituintes de sua existência social, que inclui outros participantes, configurações sociais, categorias, empreendimentos, ações, artefatos, entre outros. Todavia, apenas a identificação é insuficiente para estabelecer a nossa habilidade de participar de uma comunidade de prática.

Desse modo, outro processo se faz necessário e o autor o designa como negociabilidade (o exercício de negociar). A negociabilidade se refere à habilidade, facilidade ou legitimidade para contribuir e acomodar os significados que têm importância dentro de uma configuração social. Segundo o autor, a negociabilidade nos possibilita fazer os significados aplicados às novas circunstâncias, requerendo a colaboração dos outros, dando sentido aos eventos ou fazendo valer a nossa filiação. Assim como a identificação é definida com relação às comunidades e às formas de filiação nelas, a negociabilidade é designada com respeito às configurações sociais e nossas posições nessas comunidades de prática (WENGER, 1998, p. 197).

É válido ressaltar que o conceito de Cops vem sendo utilizado em diversas áreas. Há autores que encontram nele o que desejam para suas pesquisas, outros que o criticam e identificam suas limitações, propondo alternativas (Cf. BARTON; TUSTING, 2005; HUGHES, JEWSON E UNWIN, 2007; LERMAN, 2008). Há críticas, por exemplo, com relação ao conceito de Cops sobre a concepção reprodutivista, de que com os alfaiates, por exemplo, não se dá destaque para as possíveis mudanças dessas comunidades; coloca-se apenas a central mudança da participação dos sujeitos nas Cops como uma identificação cada vez maior com as práticas dessas mesmas Cops. (WATSON; WINBOURNE, 2008).

Em nossa pesquisa, compartilhamos com Lave (2008) o conceito de Cops, perseguindo os caminhos trilhados em *Situated learning*, bem como os aspectos de *Communities of practice* (Wenger, 1998) e as Comunidades Locais de Prática de Watson e Winbourne (1998) (que veremos posteriormente), e acreditamos que ele deve ser tomado como parte de uma abordagem produtiva e poderosa para uma análise mais social. Mas, claramente, esta é apenas uma visão de Cops entre tantas outras.

### 2.1.11 As comunidades locais de prática e a sala de aula

No trabalho de Lave e Wenger (1991), os exemplos de comunidades de prática se referem a pesquisas etnográficas com pessoas de diferentes contextos, como já comentado anteriormente: alfaiates, parteiras, intendentess da marinha, alcoólicos anônimos e açougueiros. Em Wenger (1998), os sujeitos dos dados apresentados nas *Vignettes* trabalham em empresas. Os contextos de aprendizagem dessas pesquisas não fazem referência a ambientes formais de aprendizagem como instituições de ensino.

As salas de aulas não são um mero aglomerado de pessoas em um espaço comum. Castanheira (2004) reconhece que “a sala de aula funciona como uma cultura na qual os membros constroem formas padronizadas de se envolverem nas relações uns com os outros, com objetos e em práticas culturais ao longo do tempo” (CASTANHEIRA, 2004, p. 45). Segundo esse estudo, tais culturas orientam formas de fazer, de conhecer, de aprender e de participar no grupo. Nesse sentido, podemos compreender a sala de aula como uma comunidade. No entanto, seria possível pensar em salas de aula como comunidades de prática? Alguns aspectos das Cops são passíveis de ocorrer nesses espaços educativos, como negociação do significado, participação, reificação e, ainda, as dimensões que definem tais comunidades, a saber: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. Estudos no campo da Educação Matemática (WINBOURNE; WATSON, 1998; FRADE, 2003, HEMMI, 2006; BACK; PRATT, 2007; WATSON; DAVID, 2008, RODRIGUES, 2010; GÓES, 2010) têm demonstrado possíveis interseções entre as Cops e a sala de aula. Ademais, pesquisas na área da linguagem e da educação trazem contribuições acerca dessas relações, como as de Barton e Tusting, 2005; Costa, 2007; Braga, 2007; Bohn, 2010. Cabe salientar que uma sala de aula não seria necessariamente uma Cop; isso depende da forma como se organizam as relações dentro da turma e não só, mas com grande importância, da proposta e da forma de engajamento do professor.

Destacamos Winbourne e Watson (1998) que caracterizam, a partir dos aportes teóricos de Lave e Wenger, as comunidades de prática na sala de aula de Matemática, denominando-as *comunidades locais de prática* (doravante Colps). Esse construto teórico, segundo os autores, é útil para se pensar sobre o ensino e a aprendizagem; o foco está mais estreitamente ligado a uma linguagem e um vocabulário que lhes capacita descrever o que designam como práticas compartilhadas locais ou Colps.

Os autores acreditam que é possível tratar as escolas, além da própria sala de aula, como comunidades locais de prática, como evidencia Lave (1993). Tais comunidades seriam “locais” com relação ao tempo, bem como ao espaço: elas são locais no que diz respeito à vida das pessoas, às práticas normais da escola e da sala de aula, e à filiação a uma prática. As Colps podem durar apenas uma aula ou muito tempo pode transcorrer, antes que elas sejam reconstituídas, o que não impede que efeitos sutis possam ser detectados e permaneçam no rastro das trajetórias dos aprendizes ou no desenvolvimento de outras práticas (WINBOURNE; WATSON, 1998).

Para caracterizar as Colps, Winbourne e Watson (1998, p. 103, grifo nosso) postulam os seguintes traços que consideram necessários para constituir uma Colp em uma sala de aula:

1. Os estudantes se veem “atuando” matematicamente e, para esses aprendizes faz sentido se verem como “matemáticos”, como parte essencial de quem eles são na sala de aula.
2. Por meio de atividades e papéis assumidos, há um reconhecimento público das competências em desenvolvimento na aula.
3. Aprendizes se veem trabalhando juntos com um objetivo, com vistas a atingir uma compreensão comum.
4. Há modos compartilhados de comportamento, linguagem, hábitos, valores e uso de ferramentas;
5. A aula é essencialmente constituída por participação ativa de estudantes e professores.
6. Aprendizes e professores podem, por um tempo, se verem engajados na mesma atividade.<sup>47</sup>

Como se pode depreender dos traços das Colps, notamos que eles se constituem como uma unidade de análise para eventos complexos de vivências de alunos e professores em aulas de Matemática. Descrever as Colps é um modo de descrever certas práticas de sala de aula que envolvem participação, engajamento, formação de identidades e, por isso, revelam-se como uma importante ferramenta de análise de eventos de sala de aula, a partir de uma visão situada da aprendizagem.

É válido ressaltar que, na concepção de Wenger (1998), a “comunidade de prática” é uma descrição iluminativa de uma situação, e não uma estrutura a ser aplicada com expectativa de alguma ideia de melhoria (DAVID; WATSON, 2008, p. 35-36).

---

<sup>47</sup> “1. Students see themselves as functioning mathematically and, for these students, it makes sense for them to see their ‘being mathematical’ as an essential part of who they are within the lesson; 2. through the activities and roles assumed there is public recognition of developing competences within the lesson; 3. learners see themselves as working purposefully together towards the achievement of a common understanding; 4. there are shared ways of behaving, language, habits, values and tool-use; 5. the lesson is essentially constituted by the active participation of the students and teachers; 6. learners and teachers could, for a while, see themselves as engaged in the same activity.”

Usamos, aqui, a perspectiva e a teoria da prática social de Lave e Wenger (1991), Wenger (1998), Winbourne e Watson (1998) para examinar e dar estrutura ao nosso objeto de estudo. A prática que estamos analisando é a prática de pessoas exercendo/partilhando formação inicial de professoras de Espanhol e o uso de tecnologias nas disciplinas de Estágio Supervisionado de uma Universidade Federal. Pretendemos identificar as formas de participação das alunas na prática, com atenção especial nas práticas desenvolvidas em eventos de letramentos digitais. A noção de Cop e Colp nos fornece um nível apropriado para a análise.

Contudo, para refinarmos a análise e explorar ainda mais as formas de participação das alunas, levando em consideração as Colps, complementamos nossa análise na descrição da aprendizagem como participação na prática com a articulação dos conceitos de Greeno (1994, 1998) de *affordances*, *constraints* e *attunements*, que fornece subsídios teóricos úteis para um aprofundamento da compreensão sobre os eventos de letramentos digitais na formação inicial de professoras.

## 2.2 Abordagem ecológica e as sintonizações para restrições e *affordances*<sup>48</sup>

A noção de '*affordances*'<sup>49</sup>, cunhada por Gibson nos anos 50, foi desenvolvida a partir de uma visão interacionista da percepção e da ação voltadas para a informação que está disponível no ambiente. A percepção não é meramente o armazenamento de processos físicos e mentais. Essa abordagem interacionista, derivada da psicologia ecológica, compreende as relações entre os organismos e outros elementos no ambiente, implicando uma complementaridade. Para explicar melhor essa ideia de percepção, o conceito de *propiciamento*, nessa perspectiva, é uma ideia-chave. Para Gibson (1986), "os propiciamentos do ambiente são o que ele oferece ao animal, o que ele oferece ou fornece, seja para o bem ou para o mal; [...] os 'valores' e 'significados' de coisas no ambiente podem ser percebidos diretamente."<sup>50</sup> (GIBSON, 1986. p 127, tradução nossa). Como exemplos: superfícies possibilitam locomoção, fogo possibilita queimaduras, algumas ferramentas possibilitam

<sup>48</sup> Utilizamos a tradução do termo *affordance* como 'propiciamento' cunhada por Paiva (2009).

<sup>49</sup> Atualmente, alguns estudos de *affordances* relacionam linguagem, design e tecnologias como em Kress (2010), ao analisar os *affordances* nos smartphones.

<sup>50</sup> "The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill." [...] the 'values' and 'meanings' of things in the environment can be directly perceived."

manuseio (martelo, chave de fenda), outras possibilitam ferimentos (armas de fogo), para um adulto um armário possibilita um lugar para guardar objetos, já para uma criança esse mesmo armário pode propiciar um esconderijo para uma brincadeira de esconde-esconde. Assim, segundo Gibson “o propiciamento de algo não muda à medida que muda o observador. O observador pode ou não prestar atenção ao propiciamento, de acordo com suas necessidades, mas o propiciamento, sendo invariante, está lá para ser percebido” (GIBSON, 1986, p. 138-134). Desse modo, o significado do ambiente consiste do que é propiciado, e são esses propiciamentos que Gibson denominou de *affordances*. Assim, esse autor afirma que a percepção é a captação dos propiciamentos, as possibilidades de ação que são capturadas.

A partir dessa abordagem de Gibson, Greeno (1994) e Greeno e MMAP (1998) desenvolvem uma perspectiva denominada “situativa<sup>51</sup>”, que faz uso de um método particular de análise situada que considera os propiciamentos fornecidos por ambientes diferentes de aprendizagem e sintonizações dos estudantes para esses ambientes. Consideramos a perspectiva situativa no campo das perspectivas situadas, porque localiza a “situatividade” da aprendizagem como uma atividade social e cultural, e o êxito não está focado nos atributos cognitivos que os indivíduos possuem, mas nas maneiras sobre as quais estes atributos desempenham na interação com o mundo social (BOALER, 1999, p. 260).

Para elaborar seu método de análise, Greeno (1994) recupera os conceitos de “propiciamentos” e “habilidades”<sup>52</sup>, anteriormente adotados na psicologia ecológica e utilizados a partir de uma visão relacional. Um propiciamento relaciona atributos de algo no ambiente para uma atividade interativa por um agente que tem alguma habilidade, e uma habilidade relaciona atributos de um agente para uma atividade interativa com algo no contexto que tem algum propiciamento. Um conceito não é identificável na ausência do outro, visto que em qualquer interação que envolve um agente, incluem-se, como condições que tornam possível essa interação, as habilidades desses agentes, assim como algumas propriedades do contexto em que eles estão inseridos. São conceitos codefinidos, e nenhum deles é coerente na ausência do outro.

Essas ideias permitiram Greeno argumentar a partir de como os indivíduos processam informações para uma compreensão de que informação está disponível para uso. Com base na perspectiva situativa, ele introduziu o conceito de *sintonizações para restrições*

---

<sup>51</sup> Em inglês *situative* ou *situativity*.

<sup>52</sup> Greeno prefere utilizar o termo *abilities*, porém afirma que é o mesmo que *effectivities*, usado por Shaw (1982), ou *aptitudes*, usado por Snow (1992).

e *propiciamentos*<sup>53</sup> para a compreensão de como as ações são direcionadas no sistema interativo. Os *propiciamentos* podem ser entendidos como “qualidades de sistemas que podem sustentar as interações e, conseqüentemente, apresentar as interações possíveis, nas quais um indivíduo pode participar.<sup>54</sup>” (GREENO, 1998, p. 9). De acordo com Gibson (1950), mencionado por Greeno (1994), os *propiciamentos* são pré-condição para a atividade. Se não se percebem os *propiciamentos*, não há atividade, porque não se estabelecem condições para a percepção das restrições no ambiente. Dentro dos sistemas de atividade há normas, efeitos e relações que limitam as possibilidades do sistema, ou seja, as *restrições* são vistas como “relações do tipo ‘se-então’ entre tipos de situações [...] incluindo regularidades ‘se-então’ de práticas sociais e de interações com materiais e sistemas de informação que permitem a uma pessoa antecipar resultados e participar de trajetórias de interação” (GREENO *et al.*, 1998, p. 9)<sup>55</sup>. Indivíduos agindo nesses sistemas demonstram *sintonizações* que são “padrões de participação bem coordenados nas práticas sociais, incluindo conversação e outras convenções interacionais das comunidades”<sup>56</sup>. Para Watson (2003), restrições e *propiciamentos* geram uma “ecologia de participação”.

O conceito de *sintonizações para restrições e propiciamentos* fornece uma alternativa mais geral para explicar a atividade. Greeno *et al.* (1998) aplicam essa concepção de análise no exemplo de Lave (1991) dos compradores no supermercado. Lave discutiu a atividade dos compradores em termos de restrições para as quais eles estavam *sintonizados*, tais como a necessidade de: comprar frutas suficientes para lanches durante uma semana, quando as crianças estariam em casa; não comprar uma quantidade maior do que eles poderiam acomodar na dispensa; e preferir comprar um produto com preço unitário mínimo. Ela também discutiu propriedades do supermercado que forneceram *propiciamentos*, incluindo o *layout* físico da loja, a proximidade de produtos similares e os símbolos numéricos que forneceram informações sobre os preços.

Essa visão de Greeno (1998) tem sido usada para a descrição e análise de práticas e participação face a face na sala de aula de Matemática, e para a discussão de diferentes aprendizagens que delas derivam (BOALER, 1999; WATSON, 2003; DAVID; LOPES; WATSON, 2005; TOMAZ, 2007; WATSON; DAVID, 2008; TOMAZ; DAVID, 2008).

<sup>53</sup> “Attunements to constraints and affordances.”

<sup>54</sup> “[...]qualities of systems that can support interactions and therefore present possible interactions for an individual to participate in.” (GREENO *et al.*, 1998, p. 9).

<sup>55</sup> “if-then relations between types of situations [...] to include if-then regularities of social practices and of interactions with material and information systems that enable a person to anticipate outcomes and to participate in trajectories of interaction.”

<sup>56</sup> “well-coordinated patterns of participating in social practices, including the conversational and other interacional conventions of communities.” (GREENO *et al.*, 1998, p. 9).

Em nosso estudo, utilizaremos o conceito de *sintonizações para restrições e propiciamentos*, para descrever/analisar os modos de participação das alunas em formação docente de Espanhol e as aprendizagens que ocorrem nessas situações no Estágio Supervisionado, integrando tecnologias em ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem.

### 2.3 LETRAMENTOS DIGITAIS SITUADOS

Antes de falar sobre letramentos digitais, é importante voltar um pouco no tempo e mencionar uma mudança que houve nos estudos da área denominada Novos Estudos de Letramento. Essa perspectiva não considera o letramento como algo que reside na mente das pessoas, como um conjunto de habilidades para ser aprendido, mas sim como uma atividade humana social que se localiza na interação entre as pessoas, compreendido, portanto, como uma prática social. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3) Essa visão de letramento como prática social vai ao encontro à natureza da aprendizagem situada, pois ambas têm suas raízes na perspectiva sociocultural, nos processos sociais de interação da aprendizagem da linguagem.

Na década de 80, surgiram trabalhos seminais, como o de Heath (1983), que desenvolve os conceitos de práticas e eventos de letramento, e o de Street (1984), que usa a ideia de práticas de letramento e estabelece uma distinção profícua entre os modelos de letramento autônomo e ideológico. A noção de prática é considerada como “[...] formas culturais de utilizar o letramento – é mais abstrata e, portanto, não pode ser completamente contida em atividades e tarefas observáveis<sup>57</sup>” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 7). De acordo com Street (1993), as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento; todavia, não são unidades de comportamentos observáveis, já que implicam uma série de valores e atitudes, sentimentos e relações sociais (STREET, 1992, p. 12). Já os eventos de letramento “[...] são episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por estas. A noção de eventos acentua a natureza situada do letramento com relação ao contexto social.”<sup>58</sup> (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 7).

<sup>57</sup> “[...] cultural ways of utilizing literacy – is a more abstract one that cannot wholly be contained in observable activities and tasks.”

<sup>58</sup> “[...]are observable episodes which arise from practices and are shaped by them. The notion of events stresses the situated nature of literacy, that always exists in a social context.”

Street (1984) propõe dois modelos de letramento – o autônomo e o ideológico – para se referir a categorias classificatórias que separam os letrados e os não letrados. O primeiro diz respeito ao letramento como algo autônomo, um processo que teria resultados independentemente do contexto. Nessa visão, algum órgão de algum país específico poderia querer desenvolver um projeto de alfabetização para vários países diferentes, como “se fosse possível fornecer uma coisa autônoma chamada letramento” (STREET, 2010, p. 36-37). O modelo ideológico caracteriza as práticas de letramento “como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. (STREET, 1993, p. 7). Ou seja, esse modelo não vê o letramento como único, o seu significado muda conforme a época, as culturas e, até mesmo, dentro da mesma cultura. Dessa forma, práticas em distintos contextos são consideradas como letramento, ainda que sejam valorizadas de formas diferentes e caracterizando seus participantes com poderes diversos (ROJO, 2009, p. 99).

### 2.3.1 *Letramento digital, letramentos digitais*

No Brasil, Soares (2002), em seu artigo intitulado “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”, afirma que “[o] uso da tecnologia digital suscita questões específicas de natureza diversa, linguística” (SOARES, 2002, p. 151) e, ainda:

[...] a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem leitura e escrita no papel. (*Ibidem*, 151).

Assim, Soares (2002) explicita a reconfiguração de um novo letramento, o digital. Poderíamos, então, dizer que os novos textos, práticas discursivas, games, mensagens de celulares, chats, blogs, wikis e microblogs exemplificam práticas de letramento digital.

O termo “letramento digital” traz discussões com relação à expressão, como as que encontramos na literatura: *eletronic literacy* (letramento eletrônico), *computer literacy* (letramento computacional), *media literacy* (letramento midiático), *informational literacy* (letramento informacional), *digital competence* (*competência digital*), *digital literacy* (letramento digital). Porém, as questões mais controversas e polêmicas se referem

principalmente à/às abordagem/abordagens teórica/teóricas sobre o conceito. Alguns autores, como Lanham, consideram que o letramento estendeu a “habilidade para ler e escrever” para a “habilidade para compreender informação”. Lanham afirma que ser letrado digitalmente envolve “ser hábil para decifrar imagens complexas e sons, bem como as sutilezas sintáticas das palavras” (LANHAM, 1995 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 12).

Um autor bastante citado é Gilster, em sua obra *Digital Literacy*, de 1997. Ele afirma que o letramento digital envolve “adaptar nossas habilidades para um evocativo meio novo, [e] a nossa experiência de internet será determinada pela forma como dominamos suas competências essenciais”<sup>59</sup> (GILSTER, 1997 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 13). Gilster identifica quatro competências-chave do letramento digital: reunir conhecimento, avaliar informações, pesquisar, e navegar em rotas não-lineares (hipertexto). A caracterização forjada por Gilster diz respeito a uma ideia tradicional do letramento: “habilidade de ler, escrever e além disso, lidar com informações utilizando as tecnologias e os formatos da atualidade – uma habilidade essencial para a vida” (GILSTER, 1997 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 13).

Notamos que definições como essas e tantas outras de letramento digital levam em conta uma visão unitária do letramento, como algum tipo de “coisa”, uma capacidade ou habilidade ou domínio de competências. De acordo com teóricos da perspectiva sociocultural do letramento, essa visão concebe o letramento como uma entidade autônoma (STREET, 1984), que consiste em habilidades ou competências que podem ser aplicadas em diversos contextos. Portanto, com tal capacidade, as pessoas podem aplicar essa tecnologia “neutra” de diversas formas e para diversos fins. Esse modelo de letramento digital se refere a habilidades e técnicas abstratas, e os aprendizes são ensinados a codificar e decodificar como preparação para a leitura e escrita em diversos contextos digitais. Assim, cursos são criados para ensinar os aprendizes as ferramentas/técnicas/habilidades de usar tecnologias digitais, o que é uma lógica contrária ao que fazem os jovens, por exemplo, que aprendem jogando *video games online*, ou fazendo parte de uma comunidade *online* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 16). Segundo estes autores, a crítica do modelo autônomo de letramento não nega que as práticas sociais de leitura e escrita envolvam elementos de habilidade ou técnicas. A questão é que as habilidades e técnicas assumem formas muito diferentes quando incorporadas nas diferentes práticas sociais envolvendo propósitos, e onde diferentes tipos de significados estão em jogo. Daí, podemos observar a característica situada do letramento. Além disso, estas habilidades e

---

<sup>59</sup> “[...]adapting our skills to an evocative new medium, [and] our experience of the Internet will be determined by how we master its core competencies”.

técnicas de codificar e decodificar não contribuem muito na sua própria explicação de leitura e escrita. Isso porque esses processos são sempre “ler e escrever” “com significado”, ou seja, são “predominantemente uma função da prática social, do contexto social e do discurso”<sup>60</sup> (GEE, 2004 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 16).

Outros estudos também se embasam na perspectiva sociocultural para definir os letramentos digitais, como o de Buzato (2007), que propõe a seguinte conceituação: “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente, por meio, em virtude e/ou por influência das TICs.” (BUZATO, 2007, p. 168).

Knobel e Lankshear (2006) afirmam que o conceito de letramento digital não é algo unitário, nem um conjunto de competências ou habilidades. Eles concebem o letramento digital como “[...] uma variedade de práticas sociais e concepções de engajamento na elaboração de significados. Tal processo se dá mediado por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos e compartilhados.”<sup>61</sup> (KNOBEL; LANKSHEAR, 2006, p. 17 tradução nossa). Por isso, eles propõem a mudança do termo *letramento digital* para *letramentos digitais*, já que esse termo revela uma perspectiva que engloba as múltiplas práticas sociais do ciberespaço. Essa noção está embasada na ideia de “letramentos” proposta por Street (1984), segundo a qual os indivíduos entram e saem de múltiplas formas de escrita e leitura. O autor afirma que o letramento deveria ser compreendido como “letramentos”, pois há diversas formas culturais de práticas sociais e concepções de leitura e escrita. A partir desse prisma, os letramentos digitais são vistos como diferentes práticas sociais e concepções de busca, navegação, colaboração e participação na rede. Essa variedade se relaciona com as identidades e os valores dos grupos sociais aos quais pertencem as pessoas, suas afinidades (KNOBEL; LANKSHEAR, 2006, p. 17) e comunidades de prática. Como exemplo, podemos citar os *chats* ou bate-papos virtuais, que são uma forma de interagir em uma conversa em tempo real. Hoje em dia, há vários tipos de *chats*, como IRC, ICQ, MSN, Gtalk, canal de conversa do Facebook, entre tantos outros. Eles possibilitam a comunicação sincrônica para os que estão on-line e desejam conversar. Canais de *chat* são criados para diversos propósitos, como parte das práticas sociais e, segundo Araújo (2006), podem ser caracterizados como coletivos, ou como duais. Os coletivos se subdividem em *aberto*, *educacional* e *com convidado* e os duais *em reservado*, *personalizado*, *privado* e *de atendimento*. Temos, por

---

<sup>60</sup> “It is predominantly a function of social practice, social context, and discourse”.

<sup>61</sup> “The myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed.”

exemplo, *chats* para fins comerciais, como: em lojas virtuais; hotéis; chats em ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle e o Teleduc; em páginas para relacionamentos, como Uol; os que estão acoplados nos e-mails ou plataformas de redes sociais e, cada vez mais, surgem espaços virtuais diferentes com canais de *chat*. Os *chats* são práticas sociais que envolvem diversos modos de conversação de acordo com várias culturas e modos de escrita. Essa gama diversificada de práticas de *chats* nos mostra a dificuldade de conceber um letramento digital específico e singular.

### *2.3.2 Implicações da concepção de letramentos digitais na formação de professores*

Segundo Barton (2010), a prática social do letramento digital possui continuidades da prática social do letramento em geral. Este letramento começa com o que as pessoas fazem, os significados que elas atribuem às suas atividades e os modos que elas usam a leitura e a escrita, nos seus mais amplos sentidos, para os seus devidos fins. Conceber os letramentos digitais a partir de uma perspectiva dos novos estudos de letramento é considerar como menos importante os aspectos operacionais ou técnicos; porém, o que se espera de professores em pré-serviço, ou em serviço, é que utilizem as TICs socialmente, que dominem diferentes gêneros digitais que estão surgindo com o advento das tecnologias; é desejável que esses sujeitos se aproximem dessa nova linguagem em seu uso (BUZATO, 2006).

Tendo em vista essa definição de letramento digital, é possível se pensar na formação de professores e, no caso específico deste trabalho, na formação inicial de professores de Espanhol a partir de uma visão situada da aprendizagem e das formas como eles integram ou não as novas ferramentas digitais em contextos educativos.

## **2.4 A VISÃO SITUADA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Vários estudos têm abordado a visão situada na sala de aula. Contudo, na formação de professores ainda há poucas pesquisas, dentre as quais citamos Saigal (2011); Lucena (2012); Oliveira; Santos (2011); Graven (2004); Glazer; Hannafin (2006); e Jaworski

(2005). Em nossa pesquisa, buscamos explorar questões que a perspectiva situada da aprendizagem ilumina; em específico, as formas de participação de professoras em pré-serviço em atividades mediadas pela tecnologia. Para uma efetiva integração de tecnologias, muitos estudiosos consideram a formação de professores em pré-serviço como muito importante para o desenvolvimento profissional (KIM; HANNAFIN, 2008; KIM, 2010; BURNETT, 2009; HUANG; LUBIN; GE, 2011; BELL; MAENG; BINNS, 2013). Pensamos que as lentes da visão situada da aprendizagem, aliadas aos aspectos da linguagem de Greeno, à perspectiva ecológica e à concepção de letramentos digitais apresentados, nos ajudam a compreender questões sobre a formação inicial do professor.

Como vimos na seção sobre a aprendizagem situada, há alguns pressupostos que devem ser retomados quando se trata de compreender estas questões na formação de professores: a cognição é situada em contextos sociais e é distribuída no indivíduo, na atividade e nos ambientes culturalmente (LAVE, 1991, p. 17). Assim, a aquisição do conhecimento se dá por meio de pessoas em ação, contextos, cenários e ambientes da atividade.

De acordo com a visão situada, todo conhecimento, é, por definição, situado; a questão é definir em que contextos estão situados o conhecimento e a aprendizagem. Na pesquisa de Säljö e Wyndhamn (1993), um estudo empírico na escola, sobre resolver um problema da vida diária – “quanto custa enviar uma carta de 120 gramas na Suécia” – demonstra os diferentes significados que os estudantes atribuem a essa tarefa, quando ela é incorporada em duas situações distintas: aplicadas por professores em aulas de Matemática e em aulas de Ciências Sociais. Na aula de Matemática, cerca de 74,5% dos alunos começam a calcular; na aula de Ciências Sociais, aproximadamente 65,9% deles simplesmente leram os dados da tabela e indicaram a resposta correta. Os autores discutem o resultado a partir de expectativas construídas com base nos canais discursivos habitualmente abertos no espaço institucional da escola. A aula de Matemática parece exigir os procedimentos matemáticos. Os autores argumentam que as ações dos indivíduos tornam-se subordinadas às premissas comunicativas tomadas como relevantes em espaços específicos. A perspectiva situacional, portanto, concentra atenção de pesquisadores em como diferentes contextos de aprendizagem dão lugar a diferentes tipos de conhecimento.

Podemos, a partir dessa pesquisa, questionar: Onde se deve situar a aprendizagem do professor? Um ponto forte da perspectiva situada é o fato de a aprendizagem do professor ocorrer em conjunto com a sua prática, mantendo uma relação estreita com aquilo que estão aprendendo e que realmente influenciará e dará suporte à prática de ensino de forma

significativa. No *Projeto Colaborativo* (capítulo 4) de nossa tese podemos confirmar esse aspecto. Putnam e Borko (2000) exemplificam esse aspecto com experiências de aprendizagem de professores em serviço e em pré-serviço. Sobre a formação de professores em serviço, esses autores descrevem um projeto de avaliação criado por uma universidade no Colorado. O objetivo desse projeto era elaborar e implementar avaliações nas aulas de Matemática e de alfabetização. Um membro da equipe de pesquisa trabalhou com as crianças na sala de aula de alguns professores participantes. O professor regente da turma ouve os *insights* adquiridos pelo professor observador e incorpora as observações deste professor nas práticas de avaliação; como resultado, as práticas de avaliação estarão compatíveis com o desempenho observado em sala de aula. Outra experiência, o *UC Assessment Project*, é criar *workshops* focados em práticas instrucionais e levar experiências obtidas em salas de aula para o desenvolvimento de atividades da equipe. Os autores citam também dois projetos, desenvolvidos em cursos intensivos de verão, de desenvolvimento profissional para os professores de Matemática, em contextos fora da sala de aula. Esses novos cenários podem fornecer oportunidades valiosas sobre pensar novos modos de integrar novas ideias e práticas, aprendidas fora da sala de aula, em um programa de formação de professores. Todavia, essa incorporação nas práticas de sala de aula não é, muitas vezes, fácil ou simples. Há algumas evidências de que os programas de desenvolvimento pessoal podem conseguir de forma bem sucedida resolver essa questão, por incorporarem sistematicamente múltiplos contextos para a formação do professor. (PUTNAM; BORKO, 2000).

Com relação ao professor em pré-serviço, a formação se diferencia em vários aspectos da do professor em exercício. Um dos aspectos é que esse professor em formação inicial ainda não possui a sua sala de aula, na qual poderia situar as atividades de aprendizagem, e tem experiências de ensino ainda limitadas para obter delas discussões de questões pedagógicas. Tradicionalmente, os professores formadores que lidam com o professor em pré-serviço têm confiado nas experiências desses alunos no Estágio Supervisionado em escolas de Ensino Fundamental e Médio como espaços de aprendizagem (PUTNAM; BORKO, 2000, p. 8). Dessa forma, a aprendizagem do professor em pré-serviço se situa em dois contextos distintos: na universidade e nas salas de aula de educação básica. Esses mesmos autores citam um exemplo de Wolf *et al.* (1996) em que, em algumas situações, as experiências de sala de aula são cuidadosamente combinadas com experiências no curso universitário para fornecer oportunidades coordenadas ao professor em pré-serviço para que ele aprenda novas práticas e reflita sobre a sua atuação. Na proposta do trabalho de Wolf *et al.* (1996), cada professor (pré- serviço) lia um texto literário para uma criança, mantinha notas

de campo detalhadas da seção de leitura e escrevia um artigo final sobre a reação da criança à leitura e sobre o seu próprio crescimento como professor de literatura. Como resultado, os professores valorizaram mais a interpretação que a compreensão e, também, tiveram aumentadas suas expectativas sobre a capacidade da criança de interpretar, além de terem compreendido melhor o papel deles como professores de literatura. Situar a aprendizagem nesse contexto considerado autêntico possibilita um espaço para uma prática mais condizente com a realidade dos contextos de atuação dos futuros professores.

Putnam e Borko (1997, 2000) sugerem o *case-based teaching* (ensino baseado em um caso) para explorar problemas pedagógicos. Os *cases* (casos) podem fornecer espaços para estabelecer a exploração de várias ideias teóricas sobre ensino e aprendizagem em exemplos da prática. De acordo com esses autores, os casos têm várias vantagens sobre outras atividades na formação de professores em pré-serviço e em serviço, tal como acontece com experiências de sala de aula reais, que permitem aos professores explorar a riqueza e a complexidade de verdadeiros problemas pedagógicos. Os casos (*cases*), contudo, proporcionam experiências compartilhadas para os professores os examinarem em conjunto, utilizando múltiplas perspectivas e suportes teóricos (FELTOVICH; SPIRO; COULSON, 1997; SPIRO; COULSON; FELTOVICH; ANDERSON, 1988 *apud* PUTNAM; BORKO, 2000). Estudos recentes, como os de Kim; Hannafin (2008) e Kim (2010), enfatizam a abordagem situada na formação de professores em pré-serviço e analisam os impactos de *cases* para explorar o modo como esses docentes desenvolveram e usaram o conhecimento situado no ensino com tecnologias.

A visão situada da aprendizagem envolve algumas implicações na sala de aula, como a importância de “atividades autênticas”. Brown e outros autores (1993) definem as atividades autênticas como aquelas que “fomentam os tipos pensamento e de habilidades de resolução de problemas que são importantes nos cenários fora da escola”<sup>62</sup> (BROWN *et al.*, 1993 *apud* PUTNAM; BORKO, 2000, p. 4-5) . Concordamos com os autores com relação às atividades autênticas e, com relação à aprendizagem do professor, também adotamos uma posição semelhante, ou seja, consideramos os tipos de habilidades na resolução de problemas como critérios essenciais da autenticidade.

Outro aspecto importante da perspectiva situada é compreender a aprendizagem como social. É de extrema importância reconhecer o papel de outros no processo de aprendizagem. Para Soltis (1980 *apud* PUTNAM; BORKO, 2000, p. 5), “as interações com as

---

<sup>62</sup> “[...]foster the kinds of thinking and problem-solving skills that are important in out-of-school settings [...]”.

peças em um ambiente (daquele que está aprendendo) são os principais determinantes, tanto daquilo que é aprendido, como da forma que a aprendizagem acontece”<sup>63</sup>. Esse ponto de vista sobre a aprendizagem e o conhecimento admite que o que tomamos como conhecimento e o modo como pensamos e expressamos as ideias são produtos das interações de grupos de pessoas ao longo do tempo. O processo de aprendizagem, como social, significa participar do discurso e das práticas em comunidades (Cf. LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WINBOURNE; WATSON, 1998). A partir dessa perspectiva, a aprendizagem se torna muito mais uma questão de enculturação<sup>64</sup> das formas de pensamento, disposições de uma comunidade como um resultado da instrução explícita conceitos, habilidades e procedimentos específicos (DRIVER; ASOKO; LEACH; MORTIMER; SCOTT, 1994; RESNICK, 1988; SCHOENFELD, 1992 *apud* PUTNAM; BORKO, 2000, p. 5). É importante notar que essa aprendizagem não é um fenômeno que funciona em uma única direção. A comunidade também se move, muda através das ideias e formas de pensar que os seus novos membros trazem para o discurso. Assim, a noção de comunidades de prática (WENGER, 1998) e comunidades locais de prática (WINBOURNE; WATSON, 1998), como já detalhadas anteriormente, será importante para compreender o caráter social da aprendizagem e a formação inicial do professor.

Outro aspecto relevante da abordagem situada do professor em formação é a importância das ferramentas e suas implicações na sala de aula. Para Lave e Wenger (1991), a transparência da organização da prática político-social e dos artefatos engajados na prática é um recurso essencial para aumentar a participação, que é uma forma de Acesso em: ao conhecimento e, portanto, um modo de aprendizagem. Tornar-se um participante mais “completo”, certamente, inclui o engajamento com as tecnologias da prática do cotidiano, bem como a participação das relações sociais nos processos de produção e outras atividades nas comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991, p. 91). A exploração de possibilidades de usos de ferramentas pode ser usada, portanto, para a criação de comunidades de prática em que os professores em formação aprendem com os professores em atuação, através da partilha de modelos comuns e modelos de inovação de práticas educativas. Além de transformar as tarefas de ensino, as novas tecnologias podem apoiar a aprendizagem dos iniciantes e dos professores experientes em atividades que se baseiem em suposições sobre a natureza social, situada e distribuída de conhecimento e aprendizado. Os sistemas multimídia, com suas novas

---

<sup>63</sup> “Rather, interactions with the people in one’s environment are major determinants of both what is learned and how learning takes place.”

<sup>64</sup> “enculturation”.

formas flexíveis de representar e unir as informações, pode permitir aos professores explorar práticas pedagógicas e problemas diversos de Pedagogia (PUTNAM; BORKO, 2000). Assim, pensamos que os artefatos tecnológicos, hoje, têm grande importância na formação inicial e continuada do professor, mas devemos ressaltar que a ênfase desta pesquisa será na inicial.

O presente capítulo buscou na aprendizagem situada a fundamentação teórica para analisar eventos de letramentos digitais realizados nas disciplinas de Estágio Supervisionado na formação de professores de Espanhol em pré-serviço. No próximo capítulo, será apresentada a metodologia adotada para orientar esta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A natureza de nossa pesquisa é qualitativa, ou seja, utilizamos uma abordagem cujas descrições são expressas em termos não numéricos. Destacam-se, neste tipo de pesquisa, a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação. São buscadas, assim, soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Denzin e Lincoln (2005 *apud* FLICK, 2010, p. 16) apresentam o seguinte conceito para a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

A abordagem qualitativa é um caminho para se chegar a uma compreensão possível de uma dada situação; assim, é uma pesquisa situada. A interpretação dos fenômenos e, conseqüentemente, a atribuição de significados são condições essenciais nesse tipo de pesquisa.

Mujis (2004) identifica os propósitos de uma pesquisa qualitativa abaixo listados:

- para analisar uma questão de forma mais aprofundada, pois serão necessários métodos etnográficos, entrevistas e outras técnicas qualitativas;
- para desenvolver hipóteses e teorias;
- para estudar questões particularmente complexas, visto que variáveis inesperadas podem surgir;
- para observar o significado de eventos particulares ou circunstâncias.

Em nossa pesquisa, optamos pela ênfase em uma perspectiva etnográfica (GREEN; BLOOME, 1998) e no estudo de caso, como veremos nas próximas seções.

### 3.1 Perspectiva etnográfica na pesquisa de formação de professores

Hymes (1993) e Dobbert (1984 *apud* GREEN; DIXON; ZAHRLICK, 2005) afirmam que a etnografia se originou das formas como viajantes, missionários e historiadores documentavam e descreviam as pessoas que encontravam quando viajavam para lugares diferentes de seus locais. Agrosino (2009) afirma que “foi no final do século XIX e início do XX que os antropólogos começaram a usar a etnografia para estudo com grupos humanos”. Erickson (1989 *apud* GREEN; DIXON; ZAHRLICK, 2005) associa o desenvolvimento da etnografia neste período ao surgimento da antropologia como disciplina e ao interesse da ampliação colonial pelos povos colonizados.

Vários pesquisadores advogam a favor de uma perspectiva etnográfica em pesquisas no campo da educação (HEATH, 1982; ROCKWELL; EZPELETA, 1989; ANDRÉ, 1995; GREEN; BLOOME, 1998; CASTANHEIRA; CRAWFORD; DIXON; GREEN, 2001; CASTANHEIRA, 2004; GREEN; DIXON; ZAHRLICK, 2005). Green e Bloome (1998) admitem que é possível adotar uma abordagem etnográfica mais centrada no estudo dos aspectos particulares do cotidiano de práticas culturais de um grupo social. Street (2010) considera que adotar uma “perspectiva etnográfica” “é ter uma abordagem mais focada, para fazer menos do que uma etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento” (STREET, 2010.p. 45). Segundo os autores acima, uma questão central na perspectiva etnográfica é o uso de teorias da cultura e da investigação que, por sua vez, utilizam teorias sociais para guiar a pesquisa. E, ainda para Street, isso não tem que ser só na antropologia, pode ser na linguística, ou em estudos culturais, por exemplo. Para esse autor, a etnografia não pertence a uma disciplina única e, portanto, “quem atua na educação ou linguística não tem que ter medo de trabalhar com esta perspectiva como se pertencesse exclusivamente a outra área.” (STREET, 2010.p. 46).

Heath (1982), em seu artigo “Ethnography in education: defining the essentials”, relata que “o objetivo da etnografia é descrever os modos de vida de um grupo social, um grupo no qual há o reconhecimento dos indivíduos que vivem e trabalham juntos como uma unidade social”<sup>65</sup> (HEATH, 1982, p. 34). Essa autora postula que a tarefa do etnógrafo é

---

<sup>65</sup> “The goal of ethnography is to describe the ways of living of a social group, a group in which there is in-group recognition of the individuals living and working together as a social unit.”

descrever a cultura de um grupo estudado e identificar padrões culturais específicos e regularidades estruturais dentro de processos de continuidade e mudança. Segundo Nunan (1992), a pesquisa etnográfica é orientada epistemologicamente por concepções filosóficas que se distinguem da pesquisa de natureza experimental. Ela se orienta pela visão de que as percepções subjetivas dos fenômenos sociais pesquisados são importantes para a compreensão desses fenômenos. Ademais, para o autor, a pesquisa etnográfica é nutrida por uma perspectiva ecológica dos fenômenos sociais. Vários estudiosos advogam que nas pesquisas etnográficas as hipóteses podem emergir durante o próprio processo de investigação e, muitas vezes, as perguntas e o foco se transformam em produção do desenvolvimento da pesquisa e da coleta de dados (NUNAN, 1992; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Alguns princípios básicos da etnografia são muito importantes para entendê-la, tais como a noção de observação participante. Essa noção implica uma proximidade entre o pesquisador e os fenômenos sociais estudados. Para Angrosino (2009), a observação participante não é um método propriamente, mas um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pelas pessoas da comunidade estudada, usam diversas ferramentas de coleta de dados para conhecer o modo de vida dessas pessoas. De acordo com Spradley (1980), há vários tipos de participação do observador, dependendo da especificidade de cada pesquisa. Há diferentes níveis de envolvimento, desde um grau alto de envolvimento, como na *participação completa* e na *participação ativa* (Cf. HAGUETTE, 1990; ANGROSINO, 2009), até um grau de envolvimento mais baixo, como na *participação passiva* e na *moderada*.

Outro aspecto importante da pesquisa etnográfica é a concepção específica desse tipo de investigação científica. Segundo Nunan (1992), os estudos etnográficos dão ênfase ao processo de coleta de dados e à interpretação. Seja em um hospital, em uma sala de aula, uma aldeia, uma vila ou uma fábrica, o objetivo do etnógrafo é a interpretação cultural. Para Fetterman (1998) “a interpretação cultural envolve a capacidade de descrever o que o pesquisador ouviu e viu no âmbito da visão de realidade do grupo social” (FETTERMAN, 1998, p. 28). Assim, a etnografia é um processo dinâmico, que busca compreender as práticas culturais dos membros de um grupo. Ao conduzir esse tipo de pesquisa, os cientistas se referem a duas perspectivas: a *ênica* e a *ética*. A visão *ênica* dos dados culturais seria aquela que “busca padrões, temas e regularidades como eles são percebidos pelas pessoas que vivem na comunidade” (ANGROSINO, 2009, p. 91), ou seja, tenta capturar essa visão do lado de dentro da realidade do grupo social no qual o pesquisador está inserido. Não é uma tarefa fácil, como afirma Rimier (2008), pois o nosso olhar está filtrado por nossas ideias e, por isso,

capturar a perspectiva de dentro não é simples. A visão ética é a aplicada pelo pesquisador; seria uma visão de fora. Voltando a Fetterman (1998), "uma perspectiva ética é o externo, a perspectiva das ciências sociais sobre a realidade" (p. 32). O trabalho do etnógrafo não é apenas incluir os significados dos que estão dentro, mas traduzi-los para conceitos compreensíveis para os indivíduos fora da sociedade. (RIMIER, 2008).

Outro aspecto importante da perspectiva etnográfica é a reflexividade. Heath; Street (2008) compreendem a reflexividade como:

Um processo por meio do qual os etnógrafos revelam suas auto-percepções, retrocessos metodológicos e estados mentais, frequentemente inclui críticas gerais amplas do campo. A reflexividade capacita os etnógrafos a verem sua pesquisa dentro de restrições históricas e estruturais que resultam das distribuições assimétricas de poder. (*Ibidem*, p. 123, tradução nossa)<sup>66</sup>

No processo da escrita, o pesquisador que se baseia na etnografia toma certas decisões com relação ao que é significativo e ao que será excluído. E são decisões guiadas por crenças sobre como o conhecimento é produzido e comunicado.

Na etnografia, a coleta de dados utiliza um conjunto de técnicas. De acordo com Angrosino (2009), há diversas técnicas, por ele categorizadas em três habilidades centrais para o pesquisador de campo: observação, entrevistas e pesquisa em arquivo. O enfoque etnográfico de observação direta e entrevistas demanda um trabalho de campo intenso e mais prolongado, uma investigação que exige tempo e recursos por parte do pesquisador. Em nossa pesquisa, uma quantidade significativa de dados foi coletada em ambientes digitais, como documento colaborativo (Google Docs), logs de chats em congressos on-line, entrevistas em chats, questionários respondidos via e-mail. Ressaltamos que coletamos os dados em ambientes digitais, mas, também, em ambientes presenciais, e usamos como instrumentos os diários reflexivos e os diários de campo.

Essa perspectiva metodológica – aliada ao referencial teórico sobre a aprendizagem situada – exige um trabalho exaustivo de análise para captar aspectos como a participação dos sujeitos em comunidades de prática, as identidades, os questionamentos sobre os letramentos digitais e a formação inicial do professor de Língua Espanhola. Esses elementos são difíceis de detectar, o que justifica a necessidade de métodos de coleta de dados cuidadosos para essas ações sutis (YANG, 2005, p. 166).

---

<sup>66</sup> “a process by which ethnographers reveal their self-perceptions, methodological setbacks, and mental states, often includes broad general critiques of the field. Reflexivity enables ethnographers to see their research within historical and structural constraints that result from asymmetrical power distributions.”

### 3.2 Estudos de caso de base etnográfica

Os estudos de caso são amplamente conhecidos na comunidade científica e temática de trabalhos de vários autores sobre metodologias de pesquisa (YIN, 2010; DYSON; GENISHI, 2005). Segundo Yin (2010), o estudo de caso é usado em diversas situações para compreender fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos. Também é um método usual na Psicologia, Sociologia, Antropologia, Administração, Linguística Aplicada, Educação, Enfermagem. Nunan (1992) afirma que o estudo de caso é razoavelmente consagrado na Linguística Aplicada. Em todas essas ciências, a necessidade variada dos estudos de caso surge da vontade de entender fenômenos sociais mais complexos. Em suma, o método do estudo de caso possibilita aos pesquisadores apreender características holísticas e significativas dos eventos da vida real (YIN, 2010).

Frequentemente, o estudo de caso é empregado para identificar uma forma específica de investigação e contrastar com outros *designs* de pesquisa, como a experimental e a de levantamento (*survey*). Normalmente, o estudo de caso “refere-se à pesquisa que investiga poucos casos, muitas vezes apenas um, em uma profundidade considerável”<sup>67</sup> (GOMM; HAMMERSLEY; FOSTER, 2000, p. 3). Yin (2010, p. 39) define o estudo de caso como:

1. [...] uma investigação empírica que investiga:
  - um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto em vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Segundo esse autor, o pesquisador usa o estudo de caso quando deseja compreender aspectos de um fenômeno da vida cotidiana de uma maneira intensa e profunda, englobando importantes questões contextuais. Ele ainda acrescenta, na segunda parte de sua conceituação:

2. A investigação de estudo de caso:
  - enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado;
  - conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e, como outro resultado;
  - beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise de dados (YIN, 2010, p. 40).

---

<sup>67</sup> “[...] usually, ‘case study’ refers to research that investigates a few cases, often just one, in considerable depth”.

Assim, o estudo de caso é definido como uma análise detalhada de um fenômeno que pode ser um único aprendiz, um professor, uma turma em uma disciplina, uma escola, ou um programa de estudo. André (1995) relata que o estudo de caso possui como objetivo a compreensão ampla, integrada e aprofundada de uma unidade, buscando-se contemplá-la em toda a sua complexidade e dinamismo. O estudo de caso ajuda a entender o que está acontecendo, o que é expressivo, o que é típico. Bourdieu diz que, quando olhamos um caso em particular, nele já há muitos aspectos teóricos para investigar.

Apesar de comentarmos especificamente sobre o estudo de caso, grande parte das reflexões aqui realizadas aplica-se aos estudos etnográficos, justificando, assim, nossa opção pelo estudo de caso com abordagem etnográfica. Dentre as semelhanças entre estudo de caso e abordagem etnográfica, podemos citar, principalmente, a utilização de diversos métodos e uma concepção cujos objetivos são o estudo de fenômenos em contextos reais. Além desse aspecto, o estudo de caso e a etnografia se aproximam pela utilização sistemática de múltiplas fontes de dados, por uma variedade de informantes, uma diversidade de situações e a subsequente triangulação das informações obtidas (Cf. ANDRÉ, 1995; NUNAN, 1992; YIN, 2010).

Nas próximas seções, serão apresentados os participantes, o contexto e procedimentos adotados para a pesquisa sobre aprendizagem situada, formação inicial de professores e letramentos digitais.

### **3.3 Participantes da pesquisa**

As participantes da pesquisa são alunas de Graduação do curso de Letras (licenciatura em espanhol) da UFMG que cursaram as disciplinas Análise da Prática e Estágio de Espanhol I (doravante, APEE I) e/ou Análise da Prática e Estágio de Espanhol II (doravante, APEE II) em 2010/2 e 2011/1. A motivação para selecionar tais sujeitos da pesquisa deveu-se ao fato de que elas estavam em formação inicial de professoras de Língua Espanhola e, como a proposta visou analisar a participação de professores em pré-serviço e os letramentos digitais, consideramos esse fato importante para o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Na disciplina APEE I, havia três alunas matriculadas no curso que continuaram no semestre seguinte a APEE II. E na APEE II, entrou uma nova aluna, a Clara, que também é

participante da pesquisa; nessa turma também havia outra aluna que trancou a disciplina na metade do semestre e que foi desconsiderada para este estudo. Nosso foco será, principalmente, nas quatro participantes – Margarita, Rosa, Violeta<sup>68</sup> e Clara –, e nas duas professoras de campo de estágio –, Azucena e Dalia –, com as quais Violeta e Rosa estagiaram. A pesquisadora desta tese (Beth) participou de todo o processo como professora das alunas e orientadora do Estágio. Buscou-se um distanciamento no processo analítico, com relação ao duplo papel da professora pesquisadora e da professora orientadora. Às vezes, na escrita aparecerá, ora “professora orientadora”, ora “professora pesquisadora” ou, simplesmente, Beth, para se referir a nós. Cabe ainda lembrar que, na atualidade, em várias pesquisas na linguística aplicada, o professor possui esse duplo papel de ser o pesquisador e o professor dos alunos, como nos estudos de Silva (2013, *no prelo*), Oliveira (2006), Duarte (2005).

Nosso intento é o de analisar as práticas digitais dessas alunas nos ambientes de aprendizagem presencial e virtual, bem como as interações entre elas e as professoras de campo. Passaremos a descrever com mais detalhes cada uma das alunas participantes, as professoras de campo e a professora orientadora do Estágio, que é também a pesquisadora dessa tese.

### 3.3.1 As professoras em pré-serviço: Margarita

Margarita tinha 25 anos de idade e trabalhava em uma editora de uma escola privada, revisando atividades didáticas de Espanhol. Iniciou sua atuação como professora de Espanhol do Centro de Línguas da Universidade, no mesmo semestre em que cursou a disciplina APEE I (2010/02), com prévia experiência como professora particular. Ela morava sozinha e não possuía computador, somente acessava a internet no trabalho, às tardes, na editora, na faculdade, antes das aulas (entre 18 e 19 horas) ou na casa de sua família, nos fins de semana. No entanto, Margarita adquiriu um *netbook* logo no início da disciplina APEE I, como podemos ver no trecho seguinte: “recentemente adquiri um computador e, então, tenho usado em minha casa”. Quando comprou o seu *netbook*, ela nos disse que queria algo leve que

---

<sup>68</sup> Os nomes foram escolhidos pelas alunas em uma aula da APEE I. Quando foi solicitado que elas escolhessem um nome fictício, a primeira aluna escolheu *Rosa*, então a outra disse: “*ah, vou colocar nome de flor também!*”, e escolheu *Violeta*; a outra quis colaborar e disse “*o meu será Margarita!*”.

pudesse transportar facilmente no ônibus, como se fosse um livro. Na aula anterior, perguntou-nos sobre o que achávamos do *modem* móvel e, logo depois, a vimos na aula com seu novo *netbook* e o *modem*. Estava muito entusiasmada. Com relação aos programas que utilizava no computador, de acordo com um questionário respondido (Apêndice 3, p. 220), ela afirmou usar mais frequentemente o editor de texto e de apresentações, e pouco as planilhas e editores de imagens. As páginas que mais acessa são as de Yahoo, Google, RAE (dicionário de *Real Academia Española*), Youtube, Wordreference (dicionário), Wikipedia, usando a internet, principalmente, para trabalhar na editora – pesquisar sites de universidades e vestibulares, pesquisar sobre o idioma Espanhol em geral, atualidades – e para trabalhar no Centro de Idiomas da Universidade. Para suas aulas particulares, ela acessa a rede na “busca de um bom vídeo, uma boa música, uma boa atividade para dar em aula, e para me comunicar com os demais estagiários do Centro de Idiomas”. A participante informou que procura referências e informações adicionais às indicadas pelos professores, e afirmou que também usa a internet para se comunicar com os colegas e “para me distrair, ver videoclipes, escutar músicas, visitar sites de outros países.”

Durante o curso de Letras/Espanhol, Margarita já havia cursado duas disciplinas on-line: Libras e Produção de Texto, que em suas palavras: “achei bom. Muitas vezes acreditamos que é mais fácil, mas, pelo contrário, há muitas atividades e muito rigor com relação às datas das entregas. Inicialmente, achei estranho. Hoje creio que é válido, pois aprendi bastante nas duas disciplinas. [O curso on-line] não substitui o presencial (e não acredito que a intenção seja essa)”. Em outra disciplina que cursou de Língua Espanhola na modalidade presencial, foi utilizado o blog integrado ao programa da disciplina; em seu modo de ver: “não foi uma boa experiência para mim. Não escrevia porque queria, nem o que queria, o que vai de encontro ao que é, inicialmente pelo menos, o princípio dos blogs.”

Sobre a preparação de aulas, seleção e elaboração de materiais didáticos, ela apontou seu interesse em inserir em sua prática o uso do computador para utilizar vídeos, músicas, atividades interativas e dicionários, embora acredite que terá dificuldade no uso dessa ferramenta tecnológica, por impedimentos com relação à infraestrutura institucional. Além disso, ela afirma indicar aos seus alunos *sites* de referência para estudo.

Neste trabalho, Margarita está como participante na análise dos Congressos On-line e na Quarta Capa.

### 3.3.2 Rosa

Rosa tinha 26 anos quando cursou a primeira disciplina do estágio APEE I, e nessa época trabalhava em horário integral (40 horas) no setor administrativo de um órgão do governo do Estado de Minas Gerais. Nunca havia lecionado e a experiência do Estágio Supervisionado seria sua primeira vez como docente. Ela usava o computador com Acesso em: à internet principalmente no trabalho, durante todo o dia, e nos fins de semana em sua casa, em Sabará. No primeiro momento, ela não possuía Acesso em: à internet na república onde morava durante a semana, mas no final do curso ela já havia adquirido essa possibilidade. Rosa afirmou, no questionário, que usava o computador por mais de 6 horas semanais, principalmente para acessar o banco de dados, as planilhas, fazer consultas na web e utilizar o correio eletrônico; e, numa frequência entre 2 e 6 horas por semana, acessa redes sociais e vídeos. Os sites que ela mais usa são: o do Sistema do Programa Brasil Alfabetizado (SBA), do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS); os de busca, como o Google; e da universidade onde estuda. Os dois primeiros se referem a sites do trabalho e o Acesso em: é constante. Rosa, assim como Margarita, também afirma que utiliza “a internet quando o professor possibilita e sempre busco novas informações sobre o tema abordado em sala para aprofundar os temas”. Rosa comentou que, no decorrer do curso de Letras, nunca participou de disciplinas *on-line*. Mas em uma disciplina de Língua Espanhola usou o blog e, segundo ela, a experiência foi muito positiva e houve um maior empenho de sua parte nesse trabalho<sup>69</sup>. Como ela nunca havia tido experiência como professora, não comentou sobre o uso da internet em sala de aula. Nas disciplinas APEE I e APEE II, Rosa foi a aluna que se mostrou mais reticente na participação nas diversas propostas com o uso de TICs.

---

<sup>69</sup> Ela relatou a sua experiência produzindo um blog de artesanato, que foi sendo alimentado com fotos de cada passo de sua produção.

### 3.3.3 Violeta

Violeta tinha 28 anos e trabalhava, também em horário integral (40 horas), em uma empresa de engenharia; ainda não possuía nenhuma experiência como docente. Usava a internet, principalmente, no trabalho. Em suas palavras: “*Quando estou meio ‘à toa’ no serviço, dá para entrar na internet*”. Os sites que ela acessa mais são as páginas de bancos, hotmail, Google, site da Universidade, Globo.com. Para ela, a internet é muito útil, tanto no trabalho recebendo e-mails, quanto na faculdade – na comunicação com os professores e colegas, para pesquisas e, ainda, para compras *on-line*. No segundo semestre de 2010, Violeta estava começando a cursar a primeira disciplina de Tradução, semipresencial, e Produção de Texto, totalmente *on-line*. Em uma disciplina de Língua Espanhola, ela teve a oportunidade de usar o blog, postando seus textos, e, segundo a aluna: “Era interessante, porque tínhamos Acesso em: a todos os textos, podíamos postar na hora que quiséssemos (dentro do prazo); do blog, já fazia pesquisas na web sobre os temas apresentados.” Nas disciplinas APEE I e APEE II, Violeta se engajava com dedicação nas atividades mediadas por TICs e participou dos três eventos de letramento digital selecionados para a análise nesta tese.

### 3.3.4 Clara

Clara tinha 35 anos e já trabalhava como professora de Espanhol no Ensino Fundamental II, em uma escola particular na região noroeste de Belo Horizonte, desde 2009. De acordo com a resolução *CG N° 01/ 2006* da UFMG, os alunos que exercem a docência profissionalmente podem ser dispensados de até 50% da carga horária prevista no seu currículo de licenciatura para as atividades do Estágio Supervisionado. Devido à sua experiência comprovada como professora de Espanhol, Clara cursou apenas a disciplina APEE II (2011/1), juntamente com as alunas Violeta, Margarita e Rosa. O seu contato com a internet se dá em casa e na escola na qual trabalha, e usa principalmente o e-mail; também acessa os sites de busca e entra pouco nas redes sociais e em sites para leituras no computador. O software mais usado por ela é o editor de texto e, com pouca frequência, o de apresentação de slides, as planilhas e os editores de imagens. Em seu trabalho como

professora de Espanhol, usa a internet para pesquisa de atividades ou elaboração de exercícios para os alunos. Na Graduação cursou uma disciplina semi-presencial que, segundo ela, “foi um curso distante, frio e sem o retorno esperado. Prefiro as aulas presenciais com o uso das ferramentas de internet”. Durante o curso de Letras, não cursou nenhuma disciplina totalmente a distância.

Com relação aos recursos utilizados em sala de aula, Clara afirma que usa principalmente, o livro didático, pois há uma pressão em seu trabalho para usá-lo e, como tem apenas uma aula por semana, é praticamente inviável o uso de internet com os alunos. Ela relata que na escola onde trabalha não utiliza computadores na aula, porque as salas não estão providas de aparelhos. Contudo, essa aluna faz uso da internet para a preparação de aulas, seleção e elaboração de materiais. Utiliza muito o *Google.es* para pesquisas e as páginas webs dos livros didáticos.

Nesta pesquisa, Clara participou do segundo Congresso on-line e da Quarta Capa.

### 3.3.5 As professoras de campo de estágio: Azucena

A professora da escola de campo é argentina, tinha 34 anos e possuía oito anos de docência em Língua Espanhola, com experiência no Ensino Básico, Superior, e em cursos de idiomas. O seu contato com o mundo digital é intenso, ela possui uma vasta experiência com o uso de TICs no ensino de Espanhol. Tem conhecimento de vários softwares e aplicativos, tanto restritos como livres. As páginas da web que mais acessa são o e-mail, o leitor de *Adobe* e o *Facebook*. Ela ministra e participa de cursos on-line e, em cursos presenciais, utiliza uma gama de ferramentas da web, como as redes sociais, principalmente *Facebook* e *Twitter*, e anteriormente havia usado *blog*, *wiki*, *podcast*, vídeos, *webquest* etc. Azucena afirma ter feito o seu segundo Mestrado todo on-line e explica: “achei muito bom, pois foi o momento onde aprendi a organizar melhor o tempo e ser mais autônoma em relação aos estudos”. Sua relação com a tecnologia é muito intensa e próxima, como podemos perceber em seu próprio comentário:

Tenho uma relação profunda [com a tecnologia] desde o início ;-) Não sou nativa digital, mas me considero totalmente, acredito em vários conceitos assinalados pela professora Lucia Santaella, em relação ao corpo e a tecnologia. Eu vejo a tecnologia como uma extensão de meu corpo. Assim como tive que aprender a conviver com outros aparelhos, também aprendo a conviver com algo que forma o cotidiano de todos nós e como educadora,

aprendo cada dia nessa relação dialógica que a tecnologia me permite ter com meus alunos.

### *3.3.6 Dalia*

É a professora de campo que substituiu Azucena. Ela tinha 30 anos e lecionava Espanhol há nove, possuía experiência como professora de Espanhol no Ensino Fundamental e no Médio, e em cursos de idiomas. Ela usa o computador mais de seis horas por semana acessando a internet em casa, e nas escolas nas quais trabalha; navega principalmente nas redes sociais e páginas sobre conteúdos, para complementar o material didático utilizado na escola. Para ela, o uso da internet é essencial, pois a utiliza para preparar aulas e provas, preencher diários, fazer pesquisas e manter relacionamentos com amigos. Relata que em curso de formação continuada de Espanhol na UFMG conheceu as TICs e, após o curso, começou a pesquisar de forma autônoma. Dalia nunca ministrou cursos on-line, mas afirma: “tenho muita vontade”, “a tecnologia me fascina”. Na sala de aula não incorpora atividades mediadas por computador, porque possui apenas uma aula de Espanhol por semana, então procura “utilizar a internet em trabalhos a serem apresentados pelos alunos”.

### *3.3.7 A professora orientadora do Estágio e pesquisadora: Beth*

Ela possui aqui um duplo papel: foi a professora orientadora do Estágio Supervisionado e é a pesquisadora desta tese. Na época da coleta de dados para a pesquisa, tinha 34 anos e onze anos de experiência como professora de Espanhol na Educação Básica e na Superior; especificamente com disciplinas de Estágio Supervisionado, possuía dois anos e meio de atuação. Em sala de aula, nos segmentos com os quais trabalhou, sempre buscou integrar as TICs no ensino de Espanhol. A partir de 2007, cursou disciplinas (isoladas e, posteriormente, curriculares) no Poslin/UFMG, na linha linguagem e tecnologia, dentre as quais destacam-se: Hipertexto e Tecnologias digitais de aprendizagem, Informática e ensino de línguas, Fundamentos em Linguagem e Tecnologia, Aplicações computadorizadas aos Estudos da Linguagem, Aprendizagem Colaborativa em ambiente virtual, entre outras. Em

2010, estava na UFMG no primeiro ano como professora concursada. Participa de projetos de extensão e pesquisa do Grupo do CNPQ de Pesquisa Texto Livre<sup>70</sup>, e de projetos como Taba Eletrônica<sup>71</sup>. Participou como sub-coordenadora do curso semipresencial de formação de professores de Espanhol FOCOELE. Possui licenciatura em Letras – Espanhol, licenciatura e bacharelado em Português, Mestrado em Literatura Brasileira, e estava cursando o Doutorado em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa: linguagem e tecnologia.

### 3.4 Contexto da pesquisa

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada no período ago. 2010 a julho de 2011, nas seguintes disciplinas: Análise e Prática de Estágio de Espanhol I (APEE I) e Análise e Prática de Estágio de Espanhol II (APEE II) que compõem o Estágio Supervisionado Curricular da Graduação em Letras – licenciatura em Língua Espanhola. Essas disciplinas dividiram-se em momentos na Universidade e no ambiente virtual de aprendizagem para o estabelecimento de uma base teórico-metodológica em uma perspectiva de formação reflexiva e crítica do professor de Espanhol, e em outro momento no campo de estágio, onde as alunas fizeram observação e auto-observação de aulas e vivenciaram práticas do cotidiano escolar. O objetivo dessas disciplinas consiste em que os alunos acompanhem, analisem e atuem em escolas de Ensino fundamental e Ensino Médio com o Espanhol, buscando refletir sobre a dinâmica do trabalho docente e sua relação entre a teoria e a prática na sua formação inicial.

A carga horária dessas disciplinas sofreu alterações com a lei 11.718/2008, do governo Lula, que regulamenta o estágio na Graduação, quando se constatou a necessidade de o aluno ter um tempo maior de vivência da prática profissional. No curso de Letras nessa Universidade, as duas disciplinas ocorrem nos dois últimos semestres do curso; há, porém, muitas discussões sobre a reformulação desse currículo. As Diretrizes de Formação Docente

---

<sup>70</sup> “O Texto Livre é um grupo de suporte à documentação em Software Livre e desenvolvimento de Software Livre Educacional, sediado no Laboratório SEMIOTEC, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) fundado pela profa. Dra. Ana Cristina Fricke Matte. [...] O grupo tem como principal objetivo promover um campo de pesquisa e produção interdisciplinar no uso das tecnologias livres para o ensino. O grupo se insere no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil, pela CNPq.” Mais informações no diretório do CNPQ em: < <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0333801U4BKW6D>>. Disponível em: <<http://www.textolivre.org/site/>>. Acesso: em: 18 mar. 2013.

<sup>71</sup> A Taba Eletrônica, sob a coordenação da profa. Dra. Júnia Fidelis de Carvalho Braga da Faculdade de Letras da UFMG, visa a integração de tecnologias ao conhecimento dos participantes e sua aplicação das tecnologias na sala de aula.

para a Educação Básica (2002) defendem que o estágio obrigatório não esteja presente somente no final do curso, porque isso não possibilita ao aluno vivenciar diversas dimensões do trabalho docente e não favorece a integração entre a teoria e a prática, desde o início do curso, o que promoveria a aprendizagem processual no decorrer da licenciatura. No entanto, nessa versão curricular, as duas disciplinas do Estágio Supervisionado de Língua Espanhola ocorrem concentradas nos dois últimos períodos do curso, e na Faculdade de Educação. Cada uma dessas disciplinas possui uma carga horária total de 210 horas (o que equivale a 8 créditos para os alunos), sendo que 60 horas são teóricas e ministradas na Faculdade de Educação da Universidade e as outras 150 horas são práticas e realizadas no campo de estágio, escolas públicas e privadas de Educação Básica. As disciplinas APEE I e APEE II foram ministradas em língua espanhola em aulas noturnas<sup>72</sup>. Dos discentes, eram requeridas a leitura e discussão de textos teóricos em Língua Espanhola. Utilizamos o ambiente virtual de aprendizagem TelEduc<sup>73</sup> como *web-enhanced*<sup>74</sup> no processo de ensino e aprendizagem, durante todo o curso, nas duas disciplinas (APEE I e APEE II). Eis uma imagem da interface do AVA:



FIGURA 3 - Página do TelEduc da disciplina APEE I

Este ambiente foi usado, principalmente, no período em que as alunas estavam em campo de estágio, portanto a aprendizagem ocorria em três espaços diferentes: faculdade, AVA e escolas de campo de estágio.

<sup>72</sup> A licenciatura em Língua Espanhola dessa Universidade funciona no período noturno.

<sup>73</sup> O ambiente virtual de aprendizagem TelEduc é um software livre desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br/>>. Acesso: em: 04 jan. 2012.

<sup>74</sup> Esse termo é usado para um curso presencial “que utiliza um ambiente virtual de aprendizagem para ampliar o conhecimento do aluno além das fronteiras da sala de aula”. *The University of Alabama System Telecampus* Disponível em: <<https://uasystem.net/?p=5>>. Acesso: em: 17 set. 2010.

### 3.4.1 Primeira disciplina do Estágio Supervisionado de Espanhol - APEE I

A disciplina Análise da Prática e Estágio de Espanhol I (APEE I) foi ministrada no segundo semestre de 2010 e possuía um programa (Apêndice 1) que tratava dos seguintes tópicos: Políticas linguísticas e o ensino de línguas estrangeiras; Métodos e abordagens no ensino de línguas estrangeiras; Narrativas de aprendizagem; Letramento crítico; Habilidades de leitura; Produção escrita; Compreensão e produção oral; Vocabulário; e O uso de TICs nas aulas de Língua Espanhola.

A APEE I foi desenhada para ser realizada em três etapas:

- (i) Dois meses de aulas teóricas, com uma carga horária de 40 horas;
- (ii) Dois meses de prática pedagógica nas escolas com retornos frequentes à Universidade para discussões coletivas com a orientadora sobre as atividades desenvolvidas e vivenciadas no campo de estágio (como ex. o *Projeto Colaborativo*);
- (iii) Encontros finais e fechamento do curso.

As três alunas matriculadas realizaram o estágio em uma escola no decorrer do semestre. Margarita estagiou em uma escola técnica federal pertencente à Universidade pela manhã, Violeta e Rosa em outra escola técnica federal à noite. Ao final da disciplina, elas retornavam à Universidade para participar da finalização da disciplina, participando de um Congresso On-line – uma mesa redonda com alunos egressos da Universidade que trabalhavam com o Espanhol em diversos campos de atuação – e apresentando os trabalhos finais, completando, assim, as horas dedicadas à teoria. Vale ressaltar que o programa dessa disciplina sofreu alterações no decorrer do semestre, para ajustes e inclusão de assuntos demandados pelas alunas durante as aulas.

### 3.4.2 Segunda disciplina do Estágio Supervisionado de Espanhol - APEE II

A segunda disciplina foi Análise da Prática e Estágio de Espanhol II (APEE II), cujo programa (Apêndice 2) abordava com mais ênfase aspectos práticos do cotidiano da sala de aula de Língua Espanhola, como: Materiais didáticos (PNLD); Orientações Curriculares do

Ensino Médio (OCEM) – capítulo 4, específico de Língua Espanhola; Gêneros textuais (*Oficina da quarta capa*); Oficinas presenciais e virtuais com temas relevantes para o ensino do Espanhol escolhidos pelas alunas, como: cinema, jogos, história em quadrinhos *on-line*, músicas e anúncios. Nesse semestre, houve também a participação no Congresso On-line (Evidosol), seminários sobre temas como ensino de Espanhol em diferentes idades (crianças, adolescentes, em contextos de EJA), uma mesa redonda com profissionais já atuantes como professores de Espanhol em diversos contextos escolares e não escolares diferentes, como escolas públicas, privadas, associação de professores de Espanhol de Minas Gerais. Nessa disciplina, alternaram-se uma aula teórica na universidade e outra na escola de campo de estágio durante todo o 1º semestre de 2011.

Os estágios de Espanhol foram realizados em instituições de ensino públicas da região metropolitana de Belo Horizonte. No 1º semestre de 2011, as alunas estagiaram em duas escolas diferentes: dois meses em uma Escola Municipal na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e dois meses em uma Escola Estadual de Ensino Médio, ambas noturnas. Durante os primeiros meses, as alunas realizaram o Estágio em uma escola e nos outros dois meses elas iam para a outra, revezando-se entre elas. Assim, todas as alunas participantes da pesquisa conheceram os dois contextos escolares.

Em diversas atividades desenvolvidas durante os cursos, as alunas deveriam usar algum recurso tecnológico, como editores de apresentação e vídeo, mapas conceituais, Google Docs, etc. No entanto, como veremos mais adiante, o uso de alguns dos recursos foi proposto na disciplina, mas não foi levado a cabo pelas alunas nas atividades, e outros surgiram a partir de sugestões das alunas.

### 3.5 Construção dos dados da pesquisa

QUADRO 1  
Construção dos dados da pesquisa

Instituição	Características	Período	Construção dos dados
Universidade Federal de Minas Gerais – Curso de Letras Licenciatura em Língua Espanhola	3 alunas entre 25 e 28 anos.	Agosto a dezembro de 2010.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante;</li> <li>- Notas do diário de campo da pesquisadora;</li> <li>- Diários Reflexivos das alunas;</li> </ul>
	4 alunas entre 25 e 35 anos. Além das três alunas do semestre anterior, outra aluna entrou nesta disciplina porque foi dispensada da APEE I.	Março a julho de 2011.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diários Reflexivos da professora;</li> <li>- Entrevistas com as alunas;</li> <li>- Registros em documentos colaborativos on-line;</li> <li>- Registros no AVA – TelEduc (Fóruns, comentários nos portfólios, e-mails);</li> <li>- Logs de <i>chats</i> de palestras do Congresso on-line;</li> <li>- Logs de <i>chats</i> de oficinas.</li> </ul>

### 3.6 Procedimentos metodológicos

Nas disciplinas, foram realizadas experiências com novas formas de aprender a ensinar, na medida em que as professoras em pré-serviço tiveram Acesso em: a esses novos modos de aprimorar a formação do docente de Língua Espanhola, enfocando atividades “situadas” (LAVE, 1991; LAVE; WENGER, 1991) mediadas pelo computador. A partir desses usos, as alunas poderiam desenvolver atividades didáticas integrando artefatos tecnológicos

nas aulas no campo de estágio, atividades que, acreditamos, elas poderão realizar com seus futuros alunos, quando ingressarem no mercado de trabalho.

Nos programas das duas disciplinas, APEE I e APEE II, o uso das tecnologias educacionais se fez presente, não como pontos isolados, mas como ferramenta integrada ao currículo (BAX, 2003; BAX; CHAMBERS, 2006). O objetivo dessa ação foi integrar as tecnologias ao contexto de ensino e aprendizagem das licenciandas, enquanto elas estivessem na Universidade com aulas presenciais auxiliadas pelo ambiente virtual de aprendizagem TelEduc, através das interações síncronas e assíncronas e, ademais, experimentar uma vivência de uso de ferramentas da web 2.0<sup>75</sup> por meio de *web-enhanced*<sup>76</sup>. Podemos adicionalmente destacar o uso de ferramentas colaborativas para o desenvolvimento das atividades do curso, das atividades interativas no AVA e das atividades reflexivas das alunas. Durante o estágio, o meio virtual potencializou as interações aluno-professor, o intercâmbio de conhecimento e, ainda, o auxílio do AVA favoreceu o gerenciamento e a organização do curso como um todo.

Na trajetória da disciplina, foram realizadas oficinas on-line abertas à participação de professores convidados, e foi incentivada a participação das alunas no Congresso Virtual (Evidosol / CILTEC - online<sup>77</sup>). Todas essas vivências possibilitaram aos sujeitos participantes oportunidades de aprendizagem situada em eventos de letramentos digitais.

### 3.7 Coleta de dados e critérios para sua análise

A coleta de dados de nossa pesquisa se deu a partir de instâncias sobre aspectos da integração de tecnologias no curso (analisado como uma comunidade local de prática. na perspectiva teórica situada de Lave e Wenger). Nessa coleta, além do questionário

---

<sup>75</sup>Tim O'Reilly afirma que a web 2.0 não possui "uma fronteira clara mas um núcleo gravitacional." A web 2.0 funciona como plataforma, onde o usuário controla seus próprios dados. (O'REILLY, 2006, tradução nossa) Buzato (2010) afirma que "o fato, porém, é que há algo de novo, e não necessariamente bom ou ruim, em como as pessoas se apropriam da internet, e esta das pessoas, no que chamamos de Web 2.0." (BUZATO, 2010, p. 60).

<sup>76</sup>Esse termo é usado para um curso presencial "que utiliza um ambiente virtual de aprendizagem para ampliar o conhecimento do aluno além das fronteiras da sala de aula." *The University of Alabama System Telecampus* Disponível em: <<https://uasystem.net/?p=5>>. Acesso: em: 17 set. 2010.

<sup>77</sup> É um congresso virtual, cujo debate ocorre em torno do diálogo entre linguagem, educação e tecnologia, organizado pela profa. Dra. Ana Cristina Fricke Matte e realizado semestralmente pela FALE/UFMG.

informativo, outros instrumentos de pesquisa foram utilizados para se obter o *corpus* necessário para análise, a saber: questionários, e-mails, logs de *chat*, diários reflexivos da professora e das alunas, notas de campo. Todos esses elementos coletados durante as duas disciplinas deverão ser identificados e triangulados. Relacionamos os dados obtidos com os instrumentos selecionados, a fundamentação teórica e o contexto dos cursos, para auxiliar na análise. Para Souza (2006), a triangulação na análise dos dados é caracterizada pelo exame comparativo de análises de construtos e eventos – a partir dos dados oriundos de diversas fontes – e proporciona uma investigação dinâmica. Pensamos que é uma forma de integrar diferentes perspectivas do fenômeno em estudo (complementaridade).

Os critérios de análise se embasam na perspectiva teórica da aprendizagem situada a partir de Lave e Wenger (1991), Wenger (1998), das comunidades locais de prática, de Winbourne e Watson (1998) e da linguagem de Greeno (1998): *sintonizações para propiciamentos e restrições*. Aspectos como participação na formação inicial de professoras de Espanhol em ambientes de aprendizagem que integram TICs serão analisados, tendo como base a visão situada da aprendizagem e dos letramentos digitais.

Descreveremos, na próxima seção, as atividades realizadas nas disciplinas e os objetivos propostos, para posteriormente apresentar os critérios de análise (MITCHEL, 1984).

### 3.7.1 APEE I

No quadro abaixo, relatamos as atividades desenvolvidas com o uso de tecnologias durante o Estágio Supervisionado I. Ressaltamos que algumas atividades foram pensadas previamente pela professora do curso e outras surgiram a partir das interações com as alunas, de acordo com as necessidades do grupo, como as atividades 2, 3 e 4.

QUADRO 2  
Atividades integrando TICs no cronograma da APEE I

Data	Atividades	Objetivos
17/08	Elaboração de um mapa conceitual a partir da leitura do capítulo 3, “Línguas Estrangeiras”, das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006)	- estabelecer relações entre conceitos; - ampliar conceitos; - conhecer e utilizar o aplicativo de mapas conceituais - Xmind.
1		
23/08	Atividade com um texto multimodal	- elaborar uma atividade de leitura com um texto multimodal (o texto foi escolhido pelas alunas – ex. infográfico, website, etc).
2		
05/10	Oficina Google Docs	- conhecer as funções e potencialidades do aplicativo Google Docs; - desenvolver atividades com esse programa.
3		
19/09 a 19/10	Elaboração do <i>Projeto Colaborativo</i>	- Desenvolvimento de uma WebQuest para implementação com uma turma de alunos do Ensino Médio em uma das escolas de campo de estágio.
4		
16/11	Participação no Congresso VII Evidosol/ IV CILTEC - online	- refletir e discutir questões sobre linguagem, educação e tecnologia em um congresso;
5		
Todo o semestre (ago. a dez./2010)	Uso do AVA - <i>TelEduc</i>	- Ampliar o espaço de aprendizagem para fora da sala de aula; - Interagir com os trabalhos das colegas.
6		

### 3.7.2 APEE II

No quadro abaixo, descrevemos as atividades desenvolvidas com o uso de tecnologias e seus respectivos objetivos durante o Estágio Supervisionado II. Como na APEE I, algumas atividades foram pensadas previamente pela professora do curso e outras surgiram a partir das interações com as alunas, de acordo com as suas necessidades, como as atividades 2, 3, 4 e 6.

QUADRO 3  
Atividades integrando TICs no cronograma da APEE II

Data	Atividades	Objetivos
1 03/04/11	Elaboração de um mapa conceitual a partir da leitura do capítulo 4 – “Língua Espanhola” das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006)	- estabelecer relações entre conceitos; - ampliar conceitos; - conhecer e utilizar o aplicativo de mapas conceituais - Xmind.
2 19/04/11	<i>Oficina da Quarta Capa</i>	- discutir um texto teórico sobre o uso da Quarta Capa como um gênero para incentivar a leitura; - Analisar diversas quartas capas de livros de literatura em língua espanhola; - criar quartas capas no computador a partir de livros de literatura hispânica infantil e juvenil; - discutir sobre o uso e o processo de criação das quartas capas digitais e seu possível uso na sala de aula.
3 26/4/2011	Oficina Presencial: <i>El uso del Youtube en la clase de E/LE (Español como Lengua Extranjera)</i> <sup>78</sup>	- aprender a baixar vídeos do <i>Youtube</i> ; - conhecer as potencialidades do <i>Youtube</i> para atividades em língua espanhola; - apresentar propostas didáticas com o uso de vídeos diversos (curta-metragens, música, anúncios, etc) do <i>Youtube</i> .

<sup>78</sup> Esta oficina foi ministrada pela professora Thaís Maia, coordenadora do CACs (Centro Acadêmico de Ciências Sociais da UFMG) e professora do Colégio Espanhol Santa Maria.

4	31/05/11	Oficina Virtual sobre a gramática em livros do PNLD 2011 <sup>79</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discutir a presença dos conteúdos gramaticais nos livros do PNLD do Ensino Fundamental 2011;</li> <li>- analisar atividades dos livros didáticos;</li> <li>- elaborar atividades práticas para tratar de temas gramaticais no Ensino Médio.</li> </ul>
5	07/06/11	Participação no Congresso ( <i>on-line</i> ) VIII Evidosol/ V CILTEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentar uma comunicação (realizada por uma aluna que teve o desejo de compartilhar sua experiência a partir do <i>Projeto Colaborativo</i> desenvolvido no semestre anterior);</li> <li>- participar de um congresso <i>on-line</i> com uma comunicação apresentada por uma aluna da turma sobre um projeto desenvolvido em uma escola de Educação Básica no semestre anterior.</li> </ul>
6	21/06/11	Oficinas Virtuais - Oficina 1: <i>Los cómics on-line</i> - Oficina 2: <i>Canciones en la clase de ELE</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentar atividades práticas com o uso de HQs <i>on-line</i> e músicas para públicos variados, como crianças, adolescentes e EJA.</li> <li>- criar HQs <i>on-line</i>.</li> </ul>
7	Todo o semestre (mar. a jul./ 2011)	Uso do AVA - TelEduc	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o espaço de aprendizagem para fora da sala de aula;</li> <li>- Comentar os planos de aula das colegas;</li> <li>- Discutir textos teóricos e atividades realizadas nos Fóruns.</li> </ul>

Durante um ano, foi realizada a coleta de dados relativos a todas as treze propostas de integração de TICs nos programas de curso das disciplinas. Houve, então, uma quantidade significativa de dados obtidos a partir das diversas ferramentas de coleta. No entanto, para esta pesquisa, decidimos fazer um recorte de quatro eventos de letramentos digitais mais relevantes. Baseamo-nos, como na pesquisa de Castanheira (2004), no conceito de casos expressivos. Segundo Mitchell (1984), os casos expressivos<sup>80</sup> capacitam o analista a

<sup>79</sup> Esta oficina foi ministrada pelo professor Dr. Eduardo Roque Tadeu Amaral, da Faculdade de Letras da UFMG.

<sup>80</sup> A tradução de *telling case* para ‘caso expressivo’ foi proposta por Castanheira (2004).

estabelecer conexões teoricamente válidas entre eventos e fenômenos. Além disso, as circunstâncias específicas de um caso servem para tornar as relações teóricas aparentes. Assim, usamos a noção de três casos expressivos para explorar diferentes aspectos dos modos de participação das alunas nos eventos de letramentos digitais que serão analisados detalhadamente, com base nos objetivos propostos para esta tese. Os eventos são:



FIGURA 4 - Eventos de letramentos digitais

a) *Projeto Colaborativo* no Google Docs - (2010/2)

Esse evento de letramento digital consistiu no desenvolvimento de um projeto de elaboração de uma WebQuest para alunos de Língua Espanhola do Ensino Médio realizado em um ambiente de escrita colaborativa (Google Docs) com duas alunas da disciplina APEE I (Rosa e Violeta), duas professoras da escola de campo (Azucena e Dalia) e a professora orientadora do estágio (Beth). Para essa análise, primeiramente contextualizamos o projeto; em uma segunda parte, analisamos as interações no documento colaborativo, a partir da caracterização de Winbourne e Watson (1998) de uma comunidade local de prática. Por fim, na última parte, e não menos importante, refinamos a análise para examinar a participação das alunas em pré-serviço e suas aprendizagens com a mediação tecnológica; para tanto, nos baseamos na perspectiva de Greeno (1994) e Greeno e MNPA (1998) sobre *sintonizações para restrições e propiciamentos*.

b) *Congressos On-line* – Evidosol/CILTEC - online - (2010/2 e 2011/1)

A trajetória de participação e o construto *Participação Periférica Legítima* se adéquam para a análise da mudança de participação de Violeta e das outras alunas nestes dois eventos de letramento digital. Em cada um dos semestres, houve a participação das alunas em

um Congresso on-line. No primeiro, em novembro de 2010, o papel das alunas foi “assistir” às comunicações. No segundo semestre, em junho de 2011, uma das alunas se inscreveu para apresentar uma comunicação baseada no *Projeto Colaborativo* desenvolvido no semestre anterior em campo de Estágio Supervisionado com alunos da Educação Básica. Nesta análise, nosso objetivo é mostrar a mudança de participação e as consequências desta mudança nas aprendizagens das alunas.

Participantes: Rosa, Violeta, Margarita, Clara e Beth.

c) *Oficina Quarta Capa* (2011/1)

Neste evento, descrevemos e analisamos as formas de participação das alunas em um *case-based teaching* (cap. 2 p. 60), uma oficina sobre gêneros textuais (mais detidamente no gênero quarta capa) desenvolvida na sala de aula, no laboratório de informática e no *TelEduc*, alternando nas modalidades presencial e a distância.

Participantes: Rosa, Violeta, Margarita, Clara e Beth

## **4 PROJETO COLABORATIVO NO GOOGLE DOCS<sup>81</sup>**

Nos capítulos anteriores, apresentamos uma revisão teórica sobre aprendizagem situada, formação de professores e letramento digital. Neste capítulo, abordaremos a seguinte questão: Como as participantes desta pesquisa se comportam no processo de construção de um projeto de ensino de Espanhol mediado pela tecnologia? Pensamos que a perspectiva teórica e analítica da aprendizagem situada (LAVE, 1991; LAVE; WENGER, 1991) e de *sintonizações para propiciamentos e restrições* (GREENO, 1998) ajudarão a descrever e analisar as interações das participantes no momento de criação e desenvolvimento deste projeto. Consideramos os modos de participação engendrados neste evento de letramento digital como modos e possibilidades de negociação de sentidos que determinam o espectro de ação, de transformação e desenvolvimento da aprendizagem de ser professor em pré-serviço com a integração de TICs na sua prática.

### **4.1 O contexto do *Projeto Colaborativo* na disciplina APEE I**

Na concepção do programa de curso da disciplina APEE I, a integração das TICs foi um dos aspectos centrais no planejamento das atividades e buscou envolver a utilização das tecnologias em situações da aprendizagem da prática de ensino do professor de Espanhol em pré-serviço. Para tanto, o programa do curso contemplou o uso de TICs em Língua Espanhola (LE) na universidade e na escola de educação básica. No quadro abaixo, apresentamos o recorte de uma parte do programa de curso da disciplina APEE I que contempla esses aspectos:

---

<sup>81</sup> Em abril de 2012, o Google Docs mostrou o seguinte aviso: "Em breve o Google Docs será atualizado para Google Drive. O Google Drive será o novo local para o armazenamento de seus arquivos." Portanto, hoje o aplicativo Google Drive é um local único para gerenciar todos os arquivos, incluindo os do Google Docs.

QUADRO 4  
Recorte do cronograma da disciplina APEE I

Data	Atividades	Local	Objetivos
12/08/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palestra sobre o uso de TICs no ensino de ELE<sup>82</sup> – (Ministrada pela professora Azucena)</li> </ul>	Sala de aula (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar e discutir relatos de experiências com o uso de tecnologias como podcasts, wikis e suas implicações no ensino de Espanhol no Ensino Médio.</li> </ul>
12/08/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos teóricos e práticos sobre o uso de TICs no ensino de Espanhol;</li> <li>- Visita ao laboratório de informática. (Ministrada pela professora da disciplina APEE I).</li> </ul>	Sala de aula e laboratório de informática (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir aspectos da Cultura Digital e suas implicações no ensino de línguas estrangeiras, com foco no Espanhol;</li> <li>- Conhecer e trabalhar com o software Xmind para elaboração de mapas conceituais.</li> </ul>
27/09/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Projeto Colaborativo</i> (abertura do documento no Google Docs). Esta atividade foi projetada a posteriori, por sugestão das professoras de campo e da orientadora do Estágio.</li> </ul>	Aplicativo Google Docs (on-line)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma WebQuest para alunos do Ensino Médio.</li> </ul>
05/10/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oficina Google Docs (Esta atividade foi projetada a posteriori, após a ideia anterior do <i>Projeto Colaborativo</i>. Esta oficina seria um suporte para as alunas aprenderem a utilizar esse aplicativo)</li> </ul>	Gabinete da professora/casa de alunas (presencial e <i>on-line</i> ). Ministrado por uma professora especialista nesse aplicativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as funções e potencialidades do aplicativo Google Docs;</li> <li>- desenvolver atividades com esse programa.</li> </ul>

<sup>82</sup> *Español como Lengua Extranjera.*

Como mencionado anteriormente, esta parte do programa de curso da APEE I (Cf. programa completo no Apêndice 1, p. 199) indicava a preocupação de integrar o conteúdo do Estágio Supervisionado às tecnologias digitais; e essa organização se devia ao fato de que estudos (KAY, 2006; PAIVA, 2010, 2013; TONDEUR *et al.*, 2011) já apontavam um hiato entre as experiências de formação inicial docente e o uso das TICs. Ao mesmo tempo, buscou-se, com olhar de pesquisador, compreender a aprendizagem das alunas da Graduação, professoras de campo de estágio, e da professora da universidade, ou seja, das participantes da pesquisa, a partir de uma perspectiva social segundo a qual a aprendizagem é entendida como “um aspecto da participação em práticas socialmente situadas” (LAVE, 1996, p. 150). O programa expressava essa visão de aprendizagem, ao incluir atividades como (i) a participação das alunas em um congresso on-line, (ii) o contato com um aplicativo de escrita colaborativa, por meio de uma oficina ministrada por uma professora atuante no Ensino Médio e com vasta experiência do uso de tecnologias na sala de aula, (iii) a realização de entrevistas em vídeo sobre políticas linguísticas do Espanhol no Brasil, entre outras.

O programa do curso não permaneceu estático; houve alterações em decorrência da participação, na prática, das alunas e professoras; por exemplo, o surgimento do *Projeto Colaborativo* para o trabalho em campo de estágio incitou a ideia de se ofertar na disciplina uma oficina sobre o uso do aplicativo Google Docs. Nesse sentido, o programa proposto diferiu-se do programa desenvolvido, como advoga Porter (2004) sobre programa proposto e programa desenvolvido<sup>83</sup>. De acordo com esse autor, o programa proposto se refere ao que se pretende que os alunos aprendam. E o programa desenvolvido – outra parte do quadro teórico multidimensional desenvolvido por Porter (2004) – inclui, além do programa proposto, o programa avaliado e o aprendido. O programa desenvolvido é o teor efetivamente exposto durante a instrução, bem como a forma como é ensinado. Normalmente, os conteúdos são baseados no programa proposto (NIEBLING, 2011), ou seja, aquele que é “entregue” aos alunos.

É importante ressaltar que, ao iniciar o projeto com o aplicativo Google Docs, as alunas tiveram a oportunidade de participar de uma oficina *on-line* sobre esse software, ministrada por uma professora convidada, que é especialista no assunto. A oficina se configurou como uma parte do programa desenvolvido, uma vez que não pertencia ao programa proposto inicialmente. Na turma APEE I, Margarita e Violeta participaram da oficina. Margarita participou de sua casa, e Violeta e a professora orientadora acessaram o

---

<sup>83</sup> “*curriculum intended*” e “*curriculum enacted*”.

computador do gabinete na universidade. Rosa havia avisado, anteriormente, que não participaria da oficina devido a um trabalho extra que teria que fazer naquele dia. Nessa oficina, as alunas realizaram atividades práticas no ambiente do Google Docs propostas pela professora convidada, que estava em Juiz de Fora, e conheceram as funcionalidades e potencialidades desse aplicativo, como, por exemplo, trabalhar um texto colaborativamente, inserir imagens, links, vídeos, etc.

## 4.2 Situando o *Projeto Colaborativo*

Para contextualizar a realização do projeto, elaboramos uma linha do tempo que indica as etapas de seu desenvolvimento e apresenta uma sequência que elucida a constituição deste evento de letramento digital<sup>84</sup> que denominamos: *Projeto Colaborativo*.

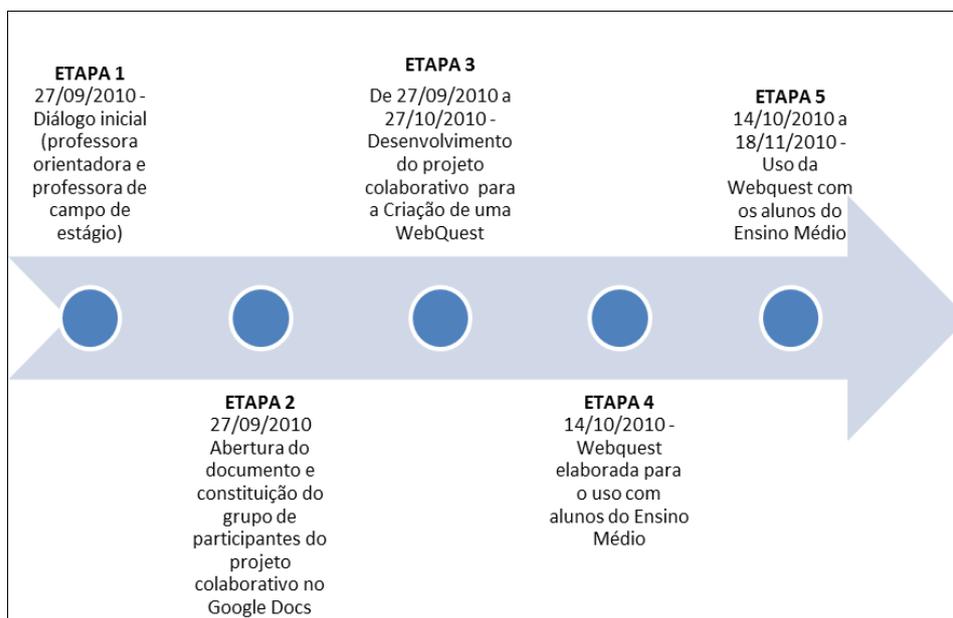


FIGURA 5- Linha do Tempo do *Projeto Colaborativo*

A primeira fase se refere aos primeiros contatos entre a professora orientadora (a pesquisadora desta tese) e a professora de campo de estágio, Azucena. Houve um encontro por *chat* entre elas sobre a elaboração do projeto a ser desenvolvido também com as duas alunas estagiárias, Rosa e Violeta. Vejamos um trecho desse diálogo inicial:

<sup>84</sup> Vale ressaltar que usamos aqui o conceito de eventos de letramento de Street (2012), que considera um evento como: observável, que envolve a leitura e/ou escrita e cujas características podem ser delineadas.

[10:05] <azucena> Hola Beth  
 [10:05] <azucena> !!  
 [10:05] <azucena> aquí estoy  
 [10:05] < Beth> Hola  
 [10:05] < azucena> dime  
 [10:05] < Beth> es sobre el proyecto de literatura  
 [10:06] < Beth> que me habías dicho  
 [10:06] <azucena> sí  
 [10:06] < azucena> sí  
 [10:06] < Beth> es que me gustaría ver contigo como las  
 chicas pueden ayudarte  
 [10:06] <azucena> los alumnos empezarán a trabajar con  
 Buen viaje, señor presidente  
 [10:06] <azucena> le escribí a las chicas para que me  
 ayuden, se han ofrecido [...]  
 [10:08] <azucena> les dije que lean el cuento y que  
 busquen  
 [10:08] <Beth> mi idea sería construir en googledoc  
 [10:09] <azucena> posibles interpretaciones derivadas que  
 los alumnos puedan realizar  
 [10:09] <azucena> vale  
 [10:09] <azucena> me parece muy bien  
 [10:09] <Beth> las actividades compartido entre todas  
 nosotras  
 [10:09] <azucena> ahhhhhhh, el jueves pasado no hubo  
 clases...  
 [10:09] < azucena> sí, me parece muy bien...<sup>85</sup>

Azucena sugeriu um trabalho com a utilização do conto *Buen día señor presidente*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez, um conto que compõe a obra *Doce cuentos peregrinos*, para o trabalho com duas turmas do Ensino Médio na escola e convidou as alunas para ajudarem no desenvolvimento dessa proposta. No *chat* iniciado por Beth, o jogo de ação e reação entre Azucena e ela oferece indícios de uma colaboração entre as professoras e as alunas. Como podemos ver na troca de mensagens no *chat*, Beth chama Azucena para uma conversa e ela responde ao seu chamado demonstrando surpresa (“!!”),

---

<sup>85</sup> [10:05] <azucena> Oi Beth / [10:05] <azucena> !! / [10:05] <azucena> estou aqui / [10:05] < Beth> Oi / [10:05] < Beth> fala / [10:05] < Beth> é sobre o projeto de literatura / [10:06] < Beth> o que você disse / [10:06] <azucena> sim / [10:06] < azucena> sim / [10:06] < Beth> é que eu gostaria de olhar com você como as meninas podem te ajudar / [10:06] <azucena> os alunos começaram a trabalhar com Buen viaje, señor presidente / [10:06] <azucena> escrevi às meninas para elas me ajudarem, elas se ofereceram [...] / [10:08] <azucena> falei para elas lerem o conto e procurarem / [10:08] < Beth> minha ideia seria construir no googledoc / [10:09] <azucena> possíveis interpretações derivadas que os alunos possam realizar / [10:09] <azucena> ok / [10:09] < azucena> acho boa ideia / [10:09] < Beth> as atividades compartilhadas entre todas nós / [10:09] <azucena> ahhhhhhh, quinta passada não houve aulas... / [10:09] < azucena> sim, acho boa ideia...

porém colocando-se disponível para a conversa (“*aquí estoy*”). Beth continua então a conversa, indicando o assunto sobre o qual quer conversar (“*el proyecto de literatura*”) e, ao receber a resposta de Azucena, que indica saber do que se trata (“*sí, sí*”), Beth apresenta sua questão (“*me gustaría ver contigo como las chicas pueden ayudarte*”). A pergunta de Beth sugere que ela se via, de alguma maneira, como orientadora do estágio, no dever/papel de guiar e mediar as ações de suas alunas estagiárias no campo onde estavam atuando, ou seja, junto à professora Azucena. A resposta dada por Azucena, entretanto, indica que essa já teria estabelecido uma relação direta com as alunas estagiárias junto à sua turma do Ensino Médio (“*le escribí a las chicas para que me ayuden [...] les dije que lean el cuento y que busquen*”). Azucena também indica que a alunas se prontificaram a ajudá-la (“*se han ofrecido [...]*”).

Magalhães (2004) assinala que o conceito de colaboração pressupõe que todos os participantes tenham voz para colocar suas experiências, suas compreensões e suas relações de discordâncias a respeito dos discursos dos outros parceiros.

Após a conversa por *chat*, e ao iniciar o projeto, houve troca de e-mails entre a professora de campo e a professora orientadora para que fossem delineadas as primeiras ideias do projeto. Eis um trecho desse diálogo inicial:

**Professora de campo de estágio - Azucena**

El 27 de septiembre de 2010 18:34, Azucena <xxxxxxxx@yyyyyy> escribió:

Exacto! La literatura es el punto porque creo que es una excelente manera de acercar al alumno a los contenidos socioculturales, pero el objetivo principal es ver cómo investigan en la web y que aprender a usar algunos recursos de manera correcta, como el googlemaps, etc...que son importantes para el trabajo que tendrán que desempeñar en el futuro

besos!

-----  
**Professora orientadora**

Date: Mon, 27 Sep 2010 18:39:01 -0300  
Subject: Re: Proyecto Literatura Viajes -XXX  
From: aaaaaaaaa@eeeeeee  
To: xxxxxxxx@yyyyyy

y, habría una tarea final?  
porque quizás podríamos crear una webquest para que ellos pudiesen seguir las orientaciones, los links, etc, qué piensas?  
bs

-----  
**Professora de campo de estágio - Azucena**

From: xxxxxxxx@yyyyyy  
 To: aaaaaaaaa@eeeeeee  
 Subject: RE: Proyecto Literatura Viajes - XXXX  
 Date: Mon, 27 Sep 2010 21:40:01 +0000

Hummm, una WQ, los guiará más.....ahora que me acuerdo yo tengo un artículo sobre eso.....Espera lo voy buscar...

-----  
**Professora de campo de estágio - Azucena**

El 27 de septiembre de 2010 18:41, Azucena <xxxxxxx@yyyyyy > escribió:

Mira

<http://dim.pangea.org/revistaDIM17/revista17literaturawebquest.htm>pero no mires la foto, horrosa!!!!!! Podrías hacer unas WQ como las que presenté ahí? qué te parece?<sup>86</sup>

No diálogo no *chat*, a professora orientadora sugeriu o trabalho com o Google Docs<sup>87</sup> para auxiliar no processo de construção do projeto. Esse espaço on-line se tornou um ponto de encontro de discussões para a produção escrita do projeto por Azucena, Violeta, Rosa, Beth e, posteriormente, Dalia. Ainda nos e-mails, observamos que, na interação, Azucena já revela sua experiência com diversas práticas digitais, como pode ser observado quando a professora orientadora comenta sobre a possibilidade do uso da WebQuest (WQ)

-----  
<sup>86</sup> **Professora de campo de estágio - Azucena**

27 de setembro de 2010 18:34, Azucena <xxxxxxx@yyyyyy> escreveu: Exato! A literatura é o ponto porque acho que é uma excelente maneira de aproximar o aluno dos conteúdos socioculturais, mas o objetivo principal é ver como pesquisam na web e que aprender a usar alguns recursos de maneira correta, como o googlemaps, etc...que são importantes para o trabalho que terão que desempenhar no futuro  
 beijos,

-----  
**Professora orientadora**

Date: Mon, 27 Sep 2010 18:39:01 -0300

Subject: Re: Proyecto Literatura Viajes -XXX

From: aaaaaaaaa@eeeeeee

To: xxxxxxxx@yyyyyy

e, haveria uma tarefa final? / porque talvez poderíamos criar una webquest para que eles pudessem continuar as orientações, os links, etc, o que você acha? / bs

-----  
**Professora de campo de estágio - Azucena**

From: xxxxxxxx@yyyyyy

To: aaaaaaaaa@eeeeeee

Subject: RE: Proyecto Literatura Viajes - XXXX

Date: Mon, 27 Sep 2010 21:40:01 +0000

Hummm, uma WQ, os guiará mais.....agora que me lembro que eu tenho um artigo sobre isso.....Espere vou buscar...

-----  
**Professora de campo de estágio - Azucena**

El 27 de septiembre de 2010 18:41, Azucena <xxxxxxx@yyyyyy > escribió:

Olhe <<http://dim.pangea.org/revistaDIM17/revista17literaturawebquest.htm>>

mas não olhe a foto, horrosa!!!!!! Poderia fazer umas WQ como as que apresentei ai? o que vc acha?

<sup>87</sup> É um conjunto de aplicativos do Google que funciona *on-line* e permite aos usuários criarem documentos enquanto colaboram simultaneamente com outros. O programa utilizado no projeto foi o processador de texto.

para a montagem do projeto e ela já envia o *link* de seu artigo sobre o tema. Como notamos, tanto no *chat* quanto nos e-mails, a professora do campo de estágio mostra-se aberta a um trabalho colaborativo, e com o uso de TICs.

Posteriormente, houve a participação de Dalia<sup>88</sup>, a nova professora de campo que entrou no lugar de Azucena, uma vez que houve uma troca de horários e ela não pôde seguir com as turmas nas quais as alunas Rosa e Violeta realizavam o estágio. Mas, ainda assim, Azucena continuou contribuindo no documento colaborativo on-line. E as alunas continuaram com a proposta já iniciada.

A disposição das professoras de campo de estágio para participar da realização de projetos como esse é de grande valia para a formação inicial das alunas em pré-serviço, pois oferece a oportunidade de elas poderem criar, colaborar, elaborar e ministrar as aulas, juntamente com a professora e, no caso deste projeto, integrar tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste caso específico, tanto Azucena como Dalia mostraram-se muito receptivas à participação das alunas na construção e na implementação do projeto com os alunos do Ensino Médio.

A segunda etapa diz respeito à constituição do grupo no aplicativo Google Docs, e inclui a abertura do documento pela professora orientadora, com o convite às professoras de campo e estagiárias. A disposição de todas para participar deste evento está presente desde o início e cria condições para que a terceira fase ocorra. Essa etapa três se refere a todo o processo do desenvolvimento do projeto – o planejamento de uma WebQuest para os alunos do Ensino Médio.

A quarta fase apresenta a WebQuest finalizada para o uso das professoras de campo e estagiárias com os alunos do Ensino Médio em sala de aula. E a quinta e última fase mostra o desenvolvimento de cada passo da WebQuest com os alunos, contemplando desde a leitura do conto até a realização e apresentação oral da tarefa final da WebQuest: uma narrativa digital sobre cada região que aparece no conto de García Márquez.

A partir desta linha do tempo, delimitamos nossa análise às fases 2 e 3 do projeto, como mostra a figura abaixo:

---

<sup>88</sup> Dalia não possuía tanta experiência pedagógica com TICs como a professora anterior, mas aceitou dar continuidade ao projeto e colaborou no documento on-line.

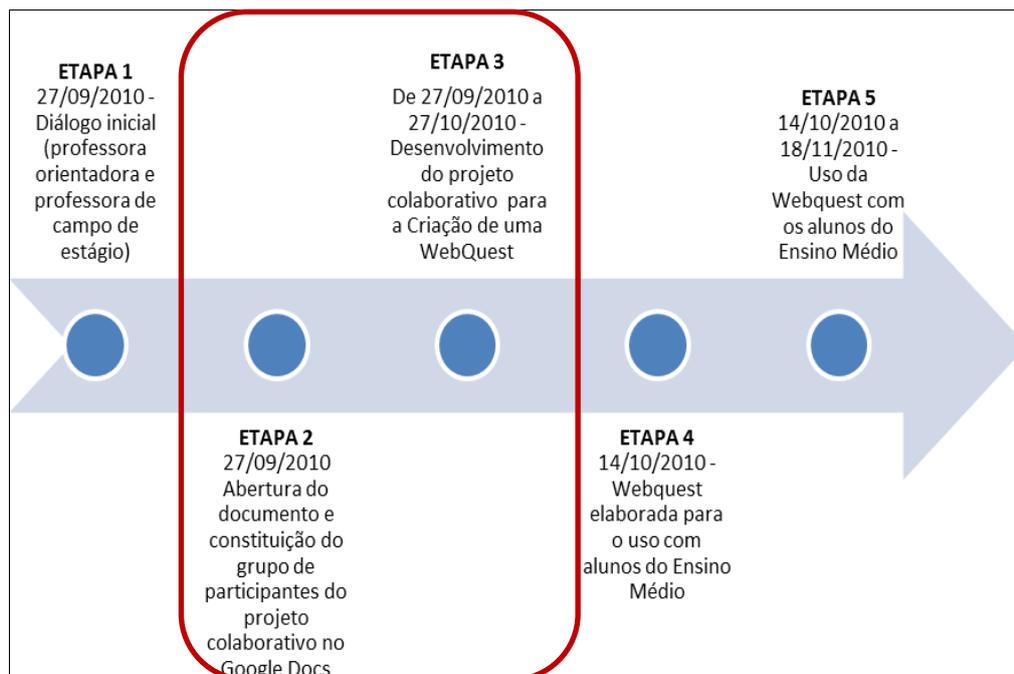


FIGURA 6 - Linha do Tempo: delimitação das fases de análise do *Projeto Colaborativo*

Assim, pretendemos – ao descrever e analisar as formas de participação na prática das professoras e estagiárias e o uso de tecnologias – focar nossa análise na abertura do documento colaborativo e constituição do grupo de participantes do *Projeto Colaborativo* (fase 2) e no desenvolvimento do projeto (fase 3).

### 4.3 Um projeto construído por muitas mãos

Em nosso estudo, o uso do Google Docs como uma tecnologia para a escrita colaborativa se configura como um ambiente on-line de aprendizagem, com a finalidade de criação de um projeto de ensino para o Estágio Supervisionado de Espanhol e, portanto, como um espaço no qual alunas e professoras interagem, com o intuito de criar uma proposta didática, também mediada pela tecnologia, para ser desenvolvida por alunos do Ensino Médio Técnico em Turismo.

O processo de elaboração do projeto iniciado em 27/09/2010 e finalizado em 27/10/2010 realizou-se no Google Docs, e as duas professoras em pré-serviço, Rosa e Violeta,

juntamente com Azucena, e, posteriormente, Dalia<sup>89</sup>, e a professora pesquisadora desenvolveram o projeto colaborativamente e on-line. Essa proposta visou a criação de uma WebQuest<sup>90</sup> (doravante WQ) a ser utilizada pelos alunos de Ensino Médio para a elaboração de narrativas digitais. Representamos esse processo na imagem abaixo:

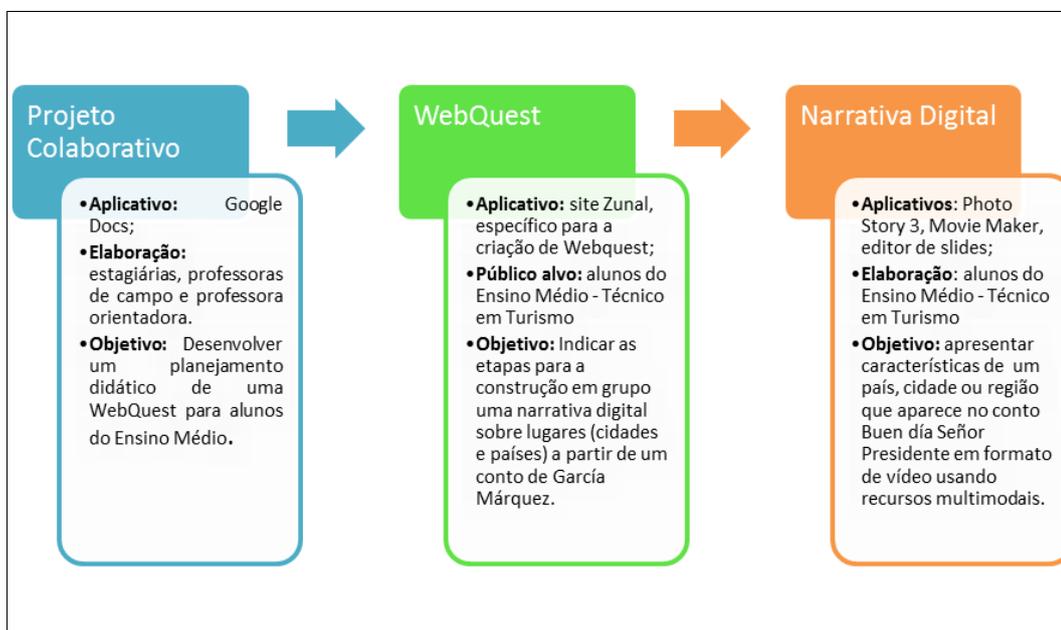


FIGURA 7 - Projeto Colaborativo, WebQuest e Narrativa Digital

Nesta imagem, apresentamos algumas características de cada proposta. Cabe ressaltar que as interações no planejamento do projeto no Google Docs ocorriam simultaneamente à criação da WebQuest. Este modelo de WebQuest foi idealizado por Dodge e March (1995), ambos professores do Departamento de Tecnologia Educacional da *San Diego State University*. Para Pallof e Prat (2005), as WebQuests são um modo de promover a exploração de um tópico e podem incorporar muitas formas de atividades colaborativas; além disso, elas frequentemente possibilitam a aquisição de conhecimento, através de várias tarefas que compõem ciclos de aprendizagem, a saber: introdução, processo, tarefa, recursos, conclusão e avaliação. A **introdução** orienta o estudante sobre aquilo que será desenvolvido na WebQuest e deve provocar e estimular o interesse para dar continuidade às outras etapas da investigação. A **tarefa** representa o que será realizado na trajetória da WebQuest, com

<sup>89</sup> Após um mês de aula, houve a mudança de professora de Espanhol. O contrato da professora Azucena, que iniciou o projeto, terminou, e houve um concurso para a entrada de uma professora substituta, Dalia, que deu sequência ao desenvolvimento do trabalho com as alunas estagiárias.

<sup>90</sup> Para Dias (2010), “WebQuests podem ser definidas como ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa on-line que permitem o desenvolvimento de projetos de pesquisa pelo uso da web e seus recursos.” (DIAS, 2010, p. 363).

destaque no trabalho que será executado pelos alunos em colaboração. O **processo** descreve os passos a serem observados para a realização da tarefa, fornece indicações da web para encontrar as informações necessárias e inclui, também, um elemento que Dodge chama de *scaffolding*, ou seja, uma série de atividades ou materiais para dar apoio aos estudantes para terminarem a tarefa. Os **recursos** são meios necessários para completar a tarefa proposta. A **avaliação** estabelece os critérios para avaliar a tarefa final e, geralmente, tem formato de rubrica. A **conclusão** recapitula o que foi aprendido e estimula os alunos a pesquisar mais sobre o assunto. Os **créditos** são as referências citadas e os agradecimentos aos que contribuíram para o desenvolvimento do projeto (TORRES, 2007; DIAS, 2010, 2012). Cada ciclo proporciona uma função específica; integrados, eles contribuem para o desenvolvimento da tarefa central que, no caso do *Projeto Colaborativo*, foi à criação de uma narrativa digital.

A partir do conto *Buen día, señor presidente*, de García Márquez, cada grupo de alunos do curso técnico de turismo construiria, como tarefa final da WebQuest, as narrativas digitais<sup>91</sup>, como documentários sobre alguma região, cidade ou país presente no conto. Rosa e Violeta não sabiam o que era uma WQ e, tendo em vista esse fato, foi sugerida pela professora orientadora a leitura de um artigo sobre o conceito de WQ, seus usos e alguns links como exemplos de WQ<sup>92</sup> em Língua Espanhola, para possibilitar uma maior colaboração das alunas na elaboração do projeto. Passamos, assim, a analisar as formas de participação na prática das alunas e professoras, por meio das interações realizadas nesse espaço virtual durante a construção do projeto.

#### **4.4 A escrita em cores: o processo de construção de um espaço digital e colaborativo de aprendizagem**

Diversos estudos relatam o uso de ferramentas colaborativas como Google Docs e outras Wikis<sup>93</sup> em ambientes formais de ensino, tanto no Ensino Básico como no Superior

---

<sup>91</sup> Elas combinam significados tradicionais de “contar uma história” com diferentes tipos de mídias digitais: imagens, áudio e vídeo (gráficos, textos, narração em áudio, vídeo e música) para apresentar uma informação sobre um tópico específico. (GREGORI-SIGNES, 2007, tradução nossa)

<sup>92</sup> No segundo semestre de 2011, Violeta (já formada) foi convidada pela professora pesquisadora para ministrar uma oficina on-line sobre o uso de WebQuests com os alunos da APEE 2, apresentando sua experiência na prática de ensino.

<sup>93</sup> O termo wiki procede do idioma havaiano e significa “rápido”. Wiki é uma página colaborativa da web que pode ser editada por vários usuários para criar, editar, apagar ou modificar o conteúdo de uma página da rede. É

(BARROSO; COUTINHO, 2009; KESSLER, 2009; ZORKO, 2009; PELLÈT, 2009; WAGNER, 2010; DIVAHARAN; LIM; TAN, 2011; CHU; KENNEDY, 2011; KESSLER; ELOLA; OSCOZ, 2010; RIBEIRO, 2011; RIBEIRO, 2012; BIKOWSKI; BOOGS, 2012). Alguns desses trabalhos focalizam a estrutura, o conteúdo e outros aspectos relacionados à escrita colaborativa, como retextualização, ou seja, processos de reescrita e revisão de textos. No entanto, esta pesquisa enfoca as interações em um documento colaborativo com o Google Docs, no planejamento de uma proposta pedagógica desenvolvida no Estágio Supervisionado de Espanhol, com professoras em pré-serviço e em serviço, para a aplicação em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio.

Expomos no quadro abaixo uma representação panorâmica do *Projeto Colaborativo*<sup>94</sup> desenvolvido pelas estagiárias Violeta e Rosa, pelas professoras de campo Azucena e Dalia, e pela professora do Estágio Supervisionado, a pesquisadora desta tese:

---

uma ferramenta para a escrita colaborativa. São exemplos de wikis: Wikipédia e Google docs.

<sup>94</sup> O texto completo do *Projeto Colaborativo* encontra-se no Anexo 1.

QUADRO 5  
Representação panorâmica do *Projeto Colaborativo*

<b>Partes do Projeto Colaborativo</b>	<b>Características</b>
1. Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do projeto;</li> <li>- participantes;</li> <li>- título;</li> <li>- objetivos;</li> <li>- justificativa.</li> </ul>
2. Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicação de <i>sites</i> de criação de WebQuests;</li> <li>- Características da WebQuest;</li> <li>- Escolhendo o site para criar a WebQuest;</li> <li>- Elencando as partes da WebQuest a partir do site escolhido: introdução, tarefa, processo, avaliação, conclusão, autores.</li> </ul>
3. Cronograma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definindo as atividades (e as datas) a serem executadas com os alunos do Ensino Médio.</li> </ul>
4. Observações gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diálogos com a professora orientadora sobre assuntos de saúde;</li> <li>- finalização e publicação da Webquest no site.</li> </ul>

Dividimos o planejamento do *Projeto Colaborativo* em quatro eixos fundamentais: (1) Introdução, (2) Procedimentos, (3) Cronograma e (4) Observações gerais. A introdução traz um parágrafo inicial, inserido pela professora orientadora, convidando as participantes a colaborarem no documento; contém também os nomes das participantes, a inclusão e discussão pelas participantes sobre o título da WebQuest, os objetivos e a justificativa do desenvolvimento dessa WQ com os alunos do Ensino Médio. Os procedimentos mostram o “passo a passo” da WQ. Há também indicações de alguns exemplos de WQ em Espanhol e, a partir da escolha do site de criação da WQ, o “Zunal”, houve uma discussão sobre essa eleição e a escrita de cada link com cada etapa da WQ, a saber: introdução, tarefa, processo, etc. No terceiro item, o cronograma, as participantes foram definindo cada etapa de atividades juntamente com as professoras de campo, elencando os

grupos com os nomes dos alunos, etc. E, no último tópico, nas observações gerais, as participantes colocaram alguns comentários, tais como a impossibilidade de uma delas colaborar em certo momento, porque estava doente. Houve uma discussão final e a publicação da WQ no site.

Para iniciar nossa análise, selecionamos o convite introdutório do *Projeto Colaborativo*. A professora pesquisadora e orientadora do estágio abriu o documento, convidando todas as alunas da turma e as professoras de campo do estágio para participarem. O convite incluiu também a outra aluna da turma, Margarita, para colaborar. No entanto, como ela estava estagiando em outra escola, não pôde contribuir com esse grupo. Observemos o trecho da solicitação inicial:

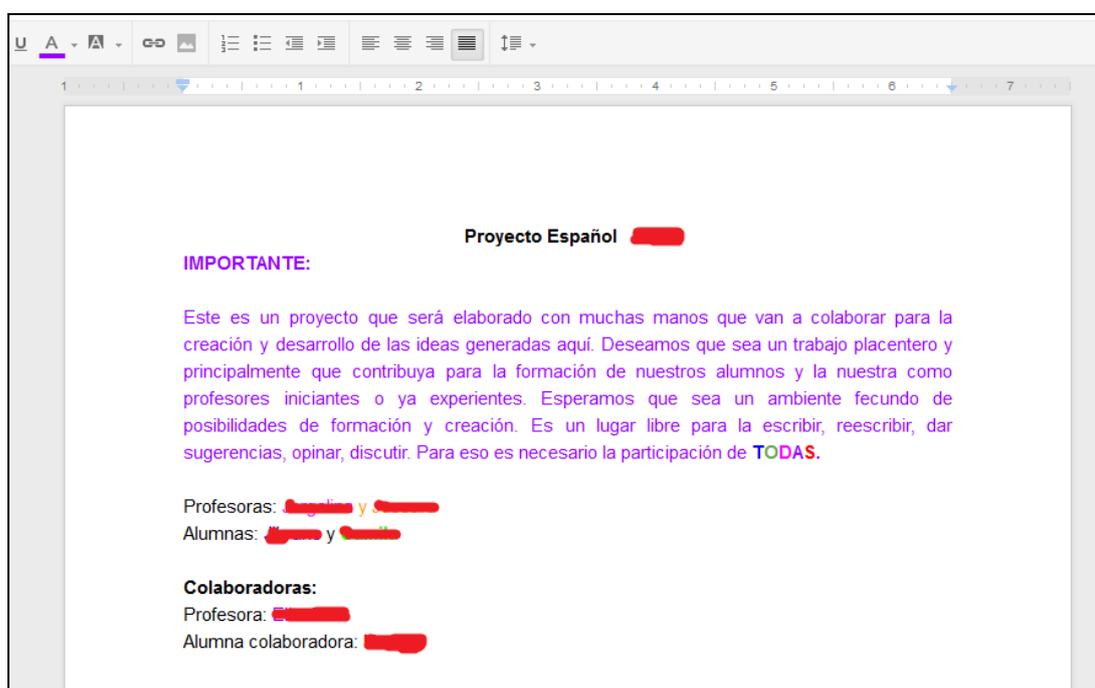


FIGURA 8 - Página inicial do *Projeto Colaborativo*<sup>95</sup>

[Beth] Este es un proyecto que será elaborado con muchas manos que van a colaborar para la creación y desarrollo de las ideas generadas aquí. Deseamos que sea un trabajo placentero y principalmente que contribuya para la formación de nuestros alumnos y la nuestra como profesores iniciantes o ya expertos. Esperamos que sea un ambiente fecundo de posibilidades de formación y creación. Es un lugar libre para escribir, reescribir, dar sugerencias, opinar, discutir. Para eso es necesario la participación de **TODAS**.<sup>96</sup>

<sup>95</sup> Os nomes reais das participantes da pesquisa e do título do projeto, que trazia o nome real da escola, foram tachados de vermelho.

<sup>96</sup> Tradução livre: **Projeto Espanhol XXXX**

**¡IMPORTANTE:** Este é um projeto que será elaborado com muitas mãos que vão colaborar para a criação e desenvolvimento das ideias geradas aqui. Desejamos que seja um trabalho prazeroso e,

A professora pesquisadora enfatizou, no começo do documento, o convite a todas para participarem e colaborarem na realização do projeto. Comentou sobre a possibilidade do intercâmbio de experiências entre as estagiárias, as professoras de campo, a professora orientadora e os alunos do Ensino Médio. Essa ação acadêmica voltada para a formação inicial de professoras de Espanhol ajuda na integração entre a universidade e o Ensino Básico, buscando articular a teoria e a prática. Exemplos de ações integradoras ocorrem em projetos de formação docente que incluem escola e universidade, como o PIBID<sup>97</sup> (MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, 2011). O caso deste subprojeto do PIBID, específico de Língua Inglesa, na Universidade Estadual de Londrina (UEL) revela uma iniciativa que representa a formação inicial e continuada a partir de uma abordagem sócio-histórica-cultural, e possibilidades de práticas colaborativas.

Nesta tese, como já mencionado, o foco centra-se em duas disciplinas do Estágio Supervisionado obrigatório da Graduação em Letras-Espanhol. O texto-convite produzido pela professora orientadora indica ainda uma expectativa de engajamento por parte das participantes. A ênfase da palavra **TODAS** com cada letra em uma cor diferente reforça o convite a uma participação coletiva, uma vez que cada participante usará uma cor, um elemento multimodal, para identificá-la e para interagir no documento. Como veremos nas interações, cada uma responde com liberdade e colaboração a esse convite.

Com a indicação de cada uma utilizar uma cor para escrever no Google Docs, as participantes identificavam-se durante o processo de escrita do documento, a partir da cor inicialmente estabelecida pela professora orientadora do estágio, como observamos no quadro a seguir:

---

principalmente, que contribua para a formação de nossos alunos e com a nossa como professores iniciantes ou já experientes. Esperamos que seja um ambiente fecundo de possibilidades de formação e criação. É um lugar livre para escrever, reescrever, dar sugestões, opinar, discutir. Para isso é necessária a participação de **TODAS**.

<sup>97</sup> Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso: em: 07 mar. 2013.

QUADRO 6  
Legenda das cores das participantes

Legenda	
Cor da fonte	Participante
	Rosa (aluna)
	Violeta (aluna)
	Azucena (professora de campo de estágio)
	Dalia (professora de campo de estágio que substitui Azucena)
	Beth (orientadora e pesquisadora)

Com a recomendação das cores criada no documento, as participantes se apropriaram dessa tecnologia e desse modo de escrever, para participar do projeto.

#### **4.5 Análise do processo de construção de um espaço digital de aprendizagem do professor como uma comunidade local de prática**

A partir da unidade de análise das CoLPs (cap. 2, p. 26), examinaremos os modos de participação das alunas e professoras nesse evento de letramento digital – *Projeto Colaborativo* – desenvolvido em um aplicativo de edição de texto on-line a partir dos seis pontos dessa categorização. Mostraremos como essa ferramenta analítica fornece subsídios para uma descrição iluminadora de uma situação em que evidencia as formas de engajamento dos alunos e dos professores. Para tanto, adaptamos no quadro as características da comunidade local de prática das participantes das CoLPs na aula de Matemática para CoLPs do *Projeto Colaborativo*:

QUADRO 7  
Características das CoLPS

Comunidades locais de prática na aula de Matemática	Comunidades locais de prática na formação inicial de professoras de Espanhol e a integração de tecnologias
1. Os estudantes se veem ‘atuando’ matematicamente e, para esses aprendizes, faz sentido se verem como matemáticos, como parte essencial de quem eles são na sala de aula.	1. As alunas se veem ‘atuando’ com o Espanhol e como professoras desta língua <sup>98</sup> e, para essas aprendizes, faz sentido se verem como docentes (de Língua Espanhola), como parte essencial de quem elas são na sala de aula.
2. Por meio de atividades e papéis assumidos, há um reconhecimento público do desenvolvimento de competências na aula.	2. Por meio de atividades e papéis assumidos, há um reconhecimento público do desenvolvimento de competências na aula.
3. Os aprendizes se veem trabalhando juntos com um objetivo, com vistas a atingir uma compreensão em comum.	3. Alunas e professoras trabalham juntas, com um objetivo, com vistas a atingir uma compreensão em comum.
4. Há modos compartilhados de comportamento, linguagem, hábitos, valores e uso de ferramentas.	4. Há modos compartilhados de comportamento, linguagem, hábitos, valores e uso de ferramentas.
5. A aula é essencialmente constituída por uma participação ativa de estudantes e professores.	5. A aula é essencialmente constituída por uma participação ativa de alunas e professoras.
6. Aprendizes e professores podem, por um tempo, se ver engajados na mesma atividade. (WINBOURNE; WATSON, 1998, p. 103) <sup>99</sup>	6. Alunas e professoras podem, por um tempo, se ver engajadas na mesma atividade.

<sup>98</sup> Cabe salientar que a Língua Espanhola foi utilizada pelas alunas e professoras durante todo o desenvolvimento do *Projeto Colaborativo*.

<sup>99</sup> 1. Pupils see themselves as functioning mathematically and, for these pupils, it makes sense to see their “being mathematical” as an essential part of who they are within the lesson; 2. through the activities and roles assumed there is public recognition of developing competence within the lesson; 3. learners see themselves as working purposefully together towards the achievement of a common understanding; 4. there are shared ways of behaving, language, habits, values, and tool-use; 5. the lesson is essentially constituted by the active participation of the students and teacher; 6. learners and teachers could, for a while, see themselves as engaged in the same activity.

Deteremos nossa atenção no primeiro traço das Colps:

As alunas se veem ‘atuando’ com o Espanhol e como professoras desta língua e, para essas aprendizes faz sentido se verem como docentes de Língua Espanhola, como parte essencial de quem elas são na sala de aula.

A elaboração deste *Projeto Colaborativo* levou cerca de um mês<sup>100</sup>; as alunas já estavam em campo de estágio durante todo o período e conheciam os alunos para os quais estavam elaborando a WQ e já começaram a colaborar nas aulas em que a professora Azucena, do campo de estágio, iniciou o trabalho com o conto de García Márquez. Vejamos o seguinte fragmento:

[Violeta] Los alumnos empezaron la lectura y la profesora pidió para que terminasen en casa. Todavía no fue dicho que van a hacer en el proyecto. También ya fue solicitado que hiciesen una busca de sitios que fueron mencionados en el cuento. Quizá para la próxima clase ya se podría empezar la discusión. Se supone que ellos ya leyeron en casa. Podemos trabajar con las informaciones que ellos buscaron, y hasta darles algunas direcciones de sitios en la Internet. [Beth] Creo, que sería interesante ya buscar estos sitios para ser añadidos en la parte de “proceso” de la webquest. [Violeta] Hice una busca y encontré: <http://www.viajes-exoticos.info/>; <http://www.globeholidays.net/Europe/Europe3.htm>; <http://www.endirectorio.com/viajes-y-turismo/lugares-turisticos-en-el-caribe.html>; <http://www.guiamundialdeviajes.com/city/49/sightseeing/Europa/Ginebra.html>. ¿Qué les parece? [Beth], me gustaron los links 1, 3 y 4. Especialmente el 1, hay lugares maravillosos. Este sitio también me gusta <http://www.paratodoviajero.com/> este otro es de una agencia de viajes no sé si va a ayudarnos <http://www.muchoviaje.com/> [Violeta] Me gustaron también... Terminé de leer el cuento e hice una búsqueda de los sitios que aparecen en el cuento. Son ellos: Isla de Martinica (<http://es.wikipedia.org/wiki/Martinica>; <http://www.antilles-martinique.com/espagnom.html>); Lisboa (<http://www.voyalisboa.com/>); Colombia (<http://www.colombia-virtual.com/informacion.html>); Marsella (<http://es.wikipedia.org/wiki/Marsella>).

[Rosa] BUENO.... me pareció bueno los sitios... y pensando en la presentación de esos sitios a los alumnos tenemos que poner los sitios en la webquest muy bien explicado qué sitio es de cuál ciudad, pero que sería bueno que todos accediesen a todos los sitios.... ah sí el link 1 propuesto por [vi] [aqui a aluna chama sua colega pelo seu apelido] es muy bueno!!!!!!<sup>101</sup>

<sup>100</sup> Período de duração da elaboração do projeto: 27/09/2010 a 27/10/2010.

<sup>101</sup> [Violeta] Os alunos começaram a leitura e a professora pediu para que terminassem em casa. No entanto, não foi falado que farão no projeto. Também já foi solicitado que fizessem uma busca de sites dos lugares que foram mencionados no conto. Talvez para a próxima aula já poderia começar a discussão. Supomos que eles já leram em casa. Podemos trabalhar com as informações que eles buscaram e ainda lhes dar alguns endereços de sites na Internet. [Beth] Acho que seria interessante já buscar estes sites para serem acrescentados na parte de “processo” da webquest. [Violeta] Fiz uma busca e encontrei: <http://www.viajes-exoticos.info/>; <http://www.globeholidays.net/Europe/Europe3.htm>; <http://www.endirectorio.com/viajes-y-turismo/lugares-turisticos-en-el-caribe.html>; <http://www.guiamundialdeviajes.com/city/49/sightseeing/Europa/Ginebra.html>. O que vocês acham?

No trecho em que as estagiárias comentam sobre os *sites* das regiões do conto para serem colocados na WQ, Violeta já sinaliza questões do cotidiano escolar, sobre como o conto foi trabalhado com os alunos e a organização do cronograma das atividades em sintonia com a proposta didática. Violeta e Beth sugerem alguns *sites* para serem integrados na seção “Processo” da WQ e, ao final, Rosa sugere a estruturação dos *links* e opina sobre os mesmos. No documento colaborativo, há uma variedade de “coisas” ocorrendo simultaneamente: a discussão com as participantes, alunas e professoras contribuindo com ideias, sugestões na elaboração da WQ.

Na construção da WebQuest *Viajes por el ciberespacio*, as participantes usaram a ferramenta Google Docs na prática; na interação, negociaram e constituíram suas identidades como professoras de Espanhol. Rosa e Violeta, em vários momentos, comentaram sobre as atividades, tendo como referência os alunos do campo de estágio, ou seja, elas relacionaram a proposta didática com o público-alvo (alunos do Ensino Médio – Técnico em Turismo), para que a intervenção fosse condizente com a realidade de seu contexto escolar. Os alunos, no entanto, não tinham ciência sobre o projeto – “Los alumnos empezaron la lectura y la profesora pidió para que terminasen en casa. Todavía no fue dicho que van a hacer en el proyecto”. Nesta fase, ainda não tinham uma visão geral clara do processo, daquilo que se esperava deles, o que de certa maneira influenciou o desenvolvimento desse projeto na sala de aula com os alunos do Ensino Médio. Isso ocorreu diferentemente da elaboração, com as alunas e professoras, do projeto que é o foco de nossa análise, pois todas estavam cientes e participativas de todo o processo. Para uma participação efetiva, é importante que os alunos tomem conhecimento de todo o processo.

Assim, na atuação docente, elaborando a atividade, as alunas relacionaram esses aspectos do fazer do professor com o contexto real do estágio. Elas incorporaram, na prática, o processo de aprender a ensinar (de sua aprendizagem como docente) ou, ainda, como elas próprias aprendem novos modos de ensinar [Espanhol com tecnologias] (PUTNAM; BORKO, 2000).

---

[Beth] gostei dos links 1, 3 y 4. Especialmente o 1, há lugares maravilhosos. Este site eu gosto também <http://www.paratodoviajero.com/> este outro é de uma agência de viagens não sei si vai nos ajudar <http://www.muchoviaje.com/> [Violeta] Gostei também... Terminei de ler o conto e fiz uma busca dos sites que aparecem no conto. São eles: Ilha de Martinica (<http://es.wikipedia.org/wiki/Martinica>; <http://www.antilles-martinique.com/espagnom.html>); Lisboa (<http://www.voyalisboa.com/>); Colômbia (<http://www.colombia-virtual.com/informacion.html>); Marselha (<http://es.wikipedia.org/wiki/Marsella>).

[Rosa] BOM....achei bons os sites... e pensando na apresentação destes sites os alunos temos que colocar os sites na webquest muito bem explicado que site é de qual cidade, mas que seria bom que todos acessassem todos os sites.... ah sim o link 1 proposto por [vi] [aqui a aluna chama sua colega pelo seu apelido] é muito bom!!!!!!

Desse modo, as alunas criaram suas identidades na prática, elas se viram como “professoras de Espanhol”. A aprendizagem das alunas se deu na aculturação nessas comunidades (no campo de estágio e no *Projeto Colaborativo*) em que elas estabeleceram, juntamente com as professoras, formas de agir em relação: ao uso da Língua Espanhola de uma forma real e situada; à elaboração de material didático integrando TICs para ensinar Espanhol; aos modos de usar a tecnologia para desenvolver um projeto de ensino para alunos do Ensino Médio e as suas possíveis implicações na sala de aula.

Para Wenger (1998), a formação de comunidades de prática é uma negociação de identidades; segundo esse autor, “há uma conexão entre a identidade e a prática, de modo que desenvolver a prática requer a formação de uma comunidade cujos membros possam engajar-se uns com os outros, admitindo os outros como participantes”.

O segundo traço das CoLPs é “por meio de atividades e papéis assumidos, há um reconhecimento público do desenvolvimento de competências na aula”. Em diversos episódios no *Projeto Colaborativo* constatamos esse reconhecimento público:

1) [Dalia] Incluso heché una mirada y me parecieron muy buenos los cambios. Encontré una imagen del cuento y la añadí en la WQ, pero si no está bien podemos cambiarla. [Violeta] Me gusto la foto....

2) [Rosa] [Vi] [a aluna utiliza um apelido para falar com a colega de clase Violeta] .... pienso que es una buena historia del autor... corta y sencilla, pues si la ponemos muy larga los alumnos no van a leer. me han gustado también la fotos de ‘Gabo’ muy bonitas.... soy una aficionada con el Gabo!!!!!!!!!!

3) [Violeta] Me gusto mucho como pusiste Beth.. Pienso que quedó más claro para los alumnos...

4) [Beth] Excelente!!! [Violeta] Cambie el color tambien. [Beth] Qué bien!<sup>102</sup>

No primeiro fragmento, Dalia, a professora de campo, explica que considerou boas as modificações feitas por Azucena, a professora anterior que continuou participando online do projeto, e diz também que acrescentou uma imagem do conto na WQ. Após seu comentário, Violeta afirma ter gostado da imagem, valorizando o trabalho de Dalia. No fragmento verde, Rosa enfatiza de uma maneira exclamativa e positiva a inserção da biografia

<sup>102</sup> 1) [Dalia] Inclusive dei uma olhada e achei muito boas as mudanças. Encontrei uma imagem do conto e coloquei na WQ, mas se não ficar bom podemos mudá-la. [Violeta] Gostei da foto....

2) [Rosa] [Vi] [a aluna utiliza um apelido para falar com a colega de clase Violeta] .... acho que é uma boa história do autor... curta e simples, porque se colocamos muito grande os alunos não vão ler. gostei também das fotos de ‘Gabo’ muito bonitas.... sou uma apaixonada com o Gabo!!!!!!!!!!

3) [Violeta] Gostei muito como você colocou Beth. Acho que ficou mais claro para os alunos...

4) [Beth] Excelente!!! [Violeta] Mudei a cor também. [Beth] Que bom!

de García Márquez, incluída por Violeta. No terceiro trecho, Violeta ressalta que apreciou o modo pelo qual a professora orientadora/pesquisadora explicitou a avaliação na WQ. E no quarto fragmento, a professora orientadora/pesquisadora elogia o trabalho realizado por Violeta, que alterou os *links* para Espanhol e mudou a cor. Esses excertos são exemplos de participação em que as competências são valorizadas por parte das várias integrantes, como:

- 1) aluna (Violeta) reconhecendo publicamente competências da professora de campo (Dalia);
- 2) aluna (Rosa) reconhecendo publicamente competências da outra aluna (Violeta);
- 3) aluna (Violeta) reconhecendo publicamente competências da professora orientadora/pesquisadora;
- 4) professora orientadora/pesquisadora reconhecendo publicamente a aluna (Violeta).

Isso revela um apagamento dos papéis-padrão, ou uma quebra de hierarquias com relação ao papel tradicional do formador, do professor de campo de estágio e dos alunos, evidenciando mutualidade no trabalho colaborativo.

Houve também momentos em que as alunas chamaram a atenção para alguns aspectos que não acharam pertinentes para o desenvolvimento da WQ, como, por exemplo, quando Rosa fez uma longa descrição da WQ para colocar no *site* e Violeta interveio, dizendo: “[Violeta] Ok [Rosa], pero la descripción es algo bien objetivo y sencillo.” A descrição detalhada de Rosa e a intervenção de Violeta mostram a participação de ambas no projeto, pois consideramos que a discordância é também indício de engajamento.

Podemos dizer, ainda, sobre as competências das alunas com relação ao uso do Espanhol escrito, no caso desse *Projeto Colaborativo*, que as interações mostravam um certo domínio das alunas sobre o uso da Língua Espanhola em um contexto situado, revelando a capacidade de se comunicarem, de se engajarem nas tarefas, usando esse idioma.

A terceira característica é a seguinte: “Alunas e professoras trabalham juntas, com um objetivo, com vistas a atingir uma compreensão em comum.” A tarefa coletiva é identificada como a construção da WQ para a posterior implementação com os alunos do curso Técnico de Turismo. As participantes desejam alcançar esse objetivo e desenvolvem a WQ conjuntamente, em uma prática social escolar. O processo de negociação coletiva de significado reflete esse “empreendimento conjunto”<sup>103</sup>, que dá coerência à comunidade e

---

<sup>103</sup> O termo empreendimento conjunto (*joint enterprise*) foi cunhado por Wenger (1998).

também cria, entre as participantes, relações de responsabilidade mútua. A participação muda com a prática, neste caso, não há uma participação que caminha da periferia para o centro (PPL). Ela é difusa, cada um participa de sua maneira.

Na imagem abaixo, do lado direito observamos o histórico do documento colaborativo; cada cor<sup>104</sup> representa uma das participantes:



FIGURA 9 - Histórico do *Projeto Colaborativo*

O histórico revela as várias intervenções de cada uma, o que e quando foi alterado. No processo de análise, quando clicamos em cada nome na coluna à direita, como vemos na figura acima, o documento volta à fase de escrita anterior e, desse modo, é possível voltar a todas as alterações feitas, gradativamente, e retornar ao documento atual. Essa trajetória de caminhar da versão inicial à final do documento revela o percurso da escrita das participantes, as inserções, as correções, os cortes no planejamento do projeto. A tarefa de desenvolver um projeto para o campo de estágio foi parte do programa inicial da disciplina. No entanto, a proposta foi autogerada<sup>105</sup> (IVANIČ; MOSS, 2004) pelas próprias participantes, como o fato de a professora Azucena escolher o conto de García Márquez para iniciar o projeto, a professora orientadora sugerir a criação da WebQuest, Dalia e as alunas participarem sugerindo a biografia, fotos, *links* do autor colombiano, além de desenvolverem

<sup>104</sup> Vale ressaltar que a cor representada no histórico por cada participante não é a mesma que cada uma usa para escrever no documento.

<sup>105</sup> Segundo Ivanič e Moss (2004), a escrita autogerada pode ser realizada tanto na escola quanto fora dela. De acordo com estas autoras, é importante dar aos estudantes oportunidades de desenvolver propostas de escrita autogeradas, em que os alunos possam criar seus próprios significados e expressar suas próprias situações, experiências, seus valores e suas culturas.

todo o planejamento da WQ. Dessa forma, a elaboração do projeto possibilitou para as duas alunas conhecerem aspectos relevantes na formação inicial como docentes.

Watson e Winbourne (1998) apresentam a quarta característica das CoLPs, como sendo: “há modos compartilhados de comportamento, linguagem, hábitos, valores e uso de ferramentas”. Para Pallof e Pratt (2004), “as comunidades de aprendizagem hoje, *on-line* ou não, se formam ao redor de questões de identidade e de valores compartilhados” (PALLOFF; PRATT, 1996 *apud* PALLOFF; PRATT, 2004, p. 37). É possível estabelecer uma correlação entre esse traço das Colps com uma das dimensões que Wenger (1998) associa à comunidade: o repertório compartilhado.

Um modo compartilhado de comportamento está implicado nas possibilidades de uso da ferramenta Google Docs, um editor de texto em nuvem<sup>106</sup>. Este artefato adotado pela comunidade no decorrer de sua existência possibilitou a negociação de significado. Nesse evento de letramento digital, o arquivo é o espaço e, ao mesmo tempo, a tecnologia que possibilita a interação.

Com relação à linguagem, no fragmento abaixo observamos a interação inicial no Google Docs para a escolha do título da WQ:

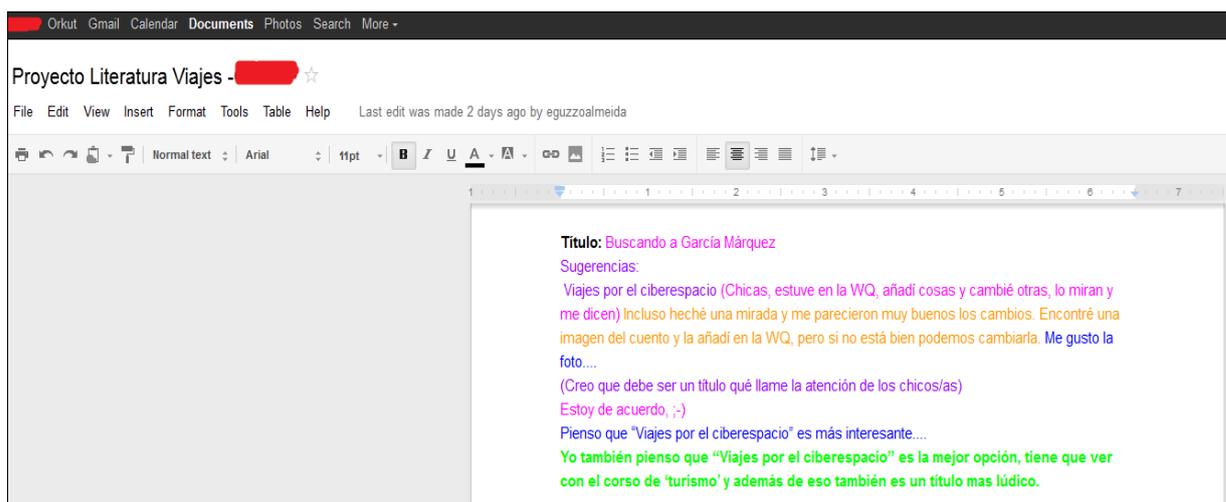


FIGURA 10 - Documento colaborativo

[...]

**Título:** [Azucena] Buscando a García Márquez  
[Beth]Sugerencias:

<sup>106</sup> De acordo com Alecrim (2012), a computação em nuvem ou “*cloud computing* se refere, essencialmente, à ideia de utilizarmos, em qualquer lugar e independente de plataforma, as mais variadas aplicações por meio da internet com a mesma facilidade de tê-las instaladas em nossos próprios computadores” (ALECRIM, 2012, não paginado). Disponível em: <<http://www.infowester.com/cloudcomputing.php>>. Acesso: em: 02 mar. 2013.

Viajes por el ciberespacio [Azucena] (Chicas, estuve en la WQ, añadí cosas y cambié otras, lo miran y me dicen) [Dalia] Incluso heché una mirada y me parecieron muy buenos los cambios. Encontré una imagen del cuento y la añadí en la WQ, pero si no está bien podemos cambiarla. [Violeta] Me gusto la foto....

[Beth] (Creo que debe ser un título qué llame la atención de los chicos/as)

[Azucena] Estoy de acuerdo, ;-)

[Violeta] Pienso que “Viajes por el ciberespacio” es más interesante....

[Rosa] Yo también pienso que “Viajes por el ciberespacio” es la mejor opción, tiene que ver con el curso de ‘turismo’ y además de eso también es un título mas lúdico. (...) <sup>107</sup>

Neste fragmento inicial do projeto, as alunas dialogam sobre o título da WQ; há uma linguagem compartilhada, que é o fato de cada integrante adotar uma cor no documento para se identificar, conforme proposto pela professora. Entendemos a cor como um elemento multimodal que auxilia nesse modo de comunicação escrita. Outro recurso multimodal é o *emoticon* – ;-) – usado por Azucena para sinalizar que concorda com o novo título proposto por Beth, e indica também um certo grau de familiaridade com a escrita digital. E como já mencionado anteriormente, a professora de campo Azucena possuía uma prática bastante considerável com uso de TICs nas suas aulas. Deduzimos que, por isso, símbolos como este integram seu repertório comunicativo, impactando o seu modo de interagir, diferentemente de outras participantes, que não utilizam em nenhum momento do documento tais elementos.

Outro aspecto também a ser considerado é a “troca de turnos”, a maneira como, em um diálogo, cada uma toma o turno para trocar informações. Azucena escreve “(Chicas, estuve en la WQ, añadí cosas y cambié otras, lo miran y me dicen)” a professora Dalia, a partir desta informação, acrescenta outra nova: “Incluso heché una mirada y me parecieron muy buenos los cambios”. E a aluna Violeta adiciona: “me gustó la foto” e, assim, o diálogo vai sendo “preenchido” com várias informações. O tratamento “chicas” indica uma aproximação da professora de campo com as participantes do projeto e demonstra uma “informalidade” mobilizada pela convivência da professora com os membros que participavam.

---

<sup>107</sup> **Título:** [Azucena] Procurando por García Márquez

[Beth] Sugestões:

Viagens pelo ciberespaço [Azucena] Meninas, estive na WQ, acrescentei coisas e mudei outras, (olhem e me digam) [Dalia] Inclusive dei uma olhada e achei muito boas as mudanças. Encontrei uma imagem do conto e a acrescentei na WQ, mas se não estiver boa podemos mudá-la. [Violeta] Gostei da foto....

[Beth] (Acho que deve ser um título que chame a atenção dos alunos/as)

[Azucena] Concordo, ;-)

[Violeta] Acho que “Viagens pelo ciberespaço” é mais interessante.... [Rosa] Eu também acho que “Viagens pelo ciberespaço” é a melhor opção, tem que ver com o curso de ‘turismo’ e além disto também é um título mais lúdico. [...]

No fragmento, as alunas e professoras escrevem em primeira pessoa, contam o que fizeram na WebQuest (e fizeram sem pedir permissão), ou seja, entraram na página alteraram, acrescentaram conteúdos, e depois reportaram às outras. Consideramos que esse uso da linguagem é um modo compartilhado baseado na confiança. Esse espaço on-line foi entendido como de criação coletiva e todas estavam autorizadas a contribuir, ou esperava-se que todas contribuíssem para a sua construção. A comunicação escrita é o meio que permitiu aos participantes compartilhar as suas ideias no projeto. Notamos, assim, a característica situada localmente do letramento digital neste contexto, a prática de escrita e leitura “com significado”. Neste caso, há uma função da prática social em um sentido dinâmico e interativo, no planejamento de práticas de ensino, construindo os sentidos em suas aprendizagens de tornarem-se docentes de Espanhol com a mediação tecnológica, em colaboração com as professoras de campo e a professora orientadora do estágio.

Outro modo compartilhado foi o modo de agir, ou seja, elas escreviam no Google Docs e iam construindo a WQ paralelamente:

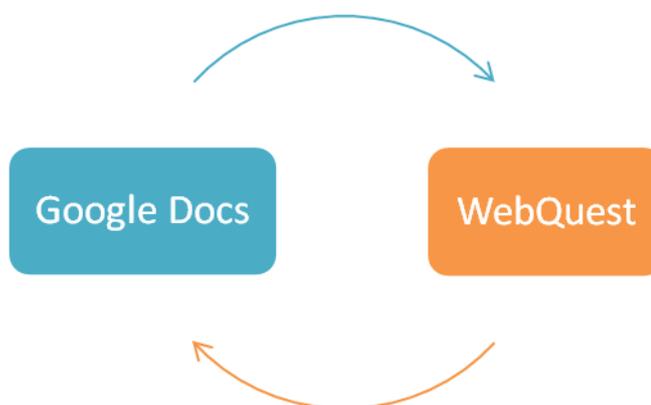


FIGURA 11 - Representação de ações no Google Docs e na WebQuest

Assim, toda a negociação de sentido para a elaboração da WQ era gerada no Google Docs e a implementação destas ações, a partir das discussões prévias, realizava-se na página da WQ.

No documento, notamos que as participantes compartilham um discurso que demonstra proximidade:

- 1) [Rosa] ah sí el link 1 propuesto por [vi] es muy bueno!!!!!!
- 2) [Violeta] No lo se profe, la idea es buena...

- 3) [Dalia] Percebí tendré mucho trabajo en cobrar de ellos las cosas, principalmente del primer grupo, **el grupo de las chicas...jejejeje**<sup>108</sup>

No primeiro fragmento, Rosa chama Violeta com um apelido [vi], de uma forma afetiva, o que ocorre em vários momentos. No segundo trecho em azul, Violeta usa a palavra “profe” ao referir-se à professora. Em Espanhol, a utilização desta forma abreviada de “professora” possibilita-nos notar também um grau de aproximação entre elas. E no terceiro fragmento, Dalia, a professora de campo de estágio, lança mão da onomatopeia “jejejeje”, sinalizando uma risada com ironia, ao comentar sobre o fato de ser trabalhosa a implementação da proposta com um determinado grupo de adolescentes na escola. Tal proximidade se reflete no discurso que envolve a negociação de significado para a construção de um empreendimento comum, que se materializa no projeto da WQ. Esses padrões de escrita, ou “estilo”, criado pelo grupo expressa uma forma de adesão e engajamento na prática.

O quinto traço das Colps, em nosso estudo, expressa que o espaço virtual de aprendizagem “é essencialmente constituído por uma participação ativa de alunas e professoras.” Lave e Wenger (1991) consideram a aprendizagem como um processo de participação; as pessoas agindo no mundo se implicam no conhecer e aprender. As alunas e professoras participam de forma dinâmica no projeto; por exemplo, na construção simultânea da WQ a partir da interação no Google Docs. A participação “ativa” das participantes pode ser evidenciada por suas ações comentadas no Google Docs e implementadas na WebQuest. Uma aluna propõe algo como a sugestão do título, a outra coloca uma foto, a outra verifica a foto e diz gostar, etc. A escrita multimodal, como apontamos anteriormente, nos possibilita visualizar as interações no projeto, observando que quanto mais colorido este documento se apresenta (Cf. FIG. 10), maior a participação das alunas e professoras na construção do projeto. No pequeno trecho anterior à escolha do título da WQ, observamos a “voz” de todas as participantes, o que ocorre também em vários outros trechos do documento.

Em seu trabalho final da disciplina APEE I<sup>109</sup>, Violeta corrobora com a característica descrita, comentando sobre a sua participação no Google Docs:

- 
- 1) <sup>108</sup> [Rosa] **ah sim o link 1 proposto por [vi] é muito bom!!!!!!**  
 2) [Violeta] Não sei profe, a ideia é boa...  
 3) [Dalia] Percebi que terei muito trabalho em cobrar deles as coisas, principalmente do primeiro grupo, **o grupo das meninas...hehehehe**

<sup>109</sup> Ao final da disciplina APEE I, as alunas devem apresentar um trabalho final sobre alguma temática que haviam desenvolvido no estágio supervisionado. Violeta escolheu o uso de TICs como temática e analisou a sua intervenção na escola com o projeto da WebQuest com os alunos do Ensino Médio.

De la parte de la elaboración del proyecto que pude trabajar de manera colaborativa con las profesoras utilizando el *Google Docs*, puedo concluir que la herramienta fue muy útil, de fácil manejo, la interacción con todos los participantes fue intensa, a cada momento uno pudo acrecentar o cambiar alguna cosa, a cualquier hora y local. Es una excelente herramienta para si trabajar entre los profesores y también con alumnos. (*Violeta*)<sup>110</sup>

Este comentário sobre o projeto evidencia o trabalho colaborativo e a participação “*intensa*” das alunas e professoras; além disso, Violeta menciona que o aplicativo, para ela, foi de fácil uso, possibilitando a comunicação entre todas. Percebemos, por parte das participantes, uma colaboração “marcada pelo trabalho conjunto, pelo apoio mútuo, pela definição coletiva de objetivos comuns, e, sendo assim as ações não são hierárquicas” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 69).

O sexto traço caracterizado para as Colps é: “Alunas e professoras podem, por um tempo, se ver engajadas na mesma atividade”. O objetivo declarado das alunas e professoras foi desenvolver a, criação da WQ por meio da participação no planejamento didático deste material de ensino multimodal. No documento colaborativo, todas se viram envolvidas, realizando tal projeto: tecendo os objetivos, desenvolvendo os procedimentos da WQ, criando a página, inserindo textos, imagens, vídeos. Elas se viram engajadas mutuamente, demonstrando um sentimento de pertencimento a esta comunidade. Apesar de as participantes estarem localizadas geograficamente em espaços diferentes, o que sustenta o engajamento são as interações e as relações de engajamento mútuo<sup>111</sup> organizado em torno do que elas estão fazendo. Então, o fato de as alunas e professoras entrarem no documento colaborativo em diversos locais – como em casa, no laboratório da Universidade, no trabalho, ou em outros espaços quaisquer com Acesso em: à internet – é um elemento-chave para a participação. Observemos um trecho do diálogo, no *chat*, de Violeta com a professora orientadora/pesquisadora no dia 08/10/10 às 13:20:

**beth:** [Violeta] (...) tengo una clase a las 14  
**violeta:** ah sí  
**beth:** es una asignatura intensiva y termina hoy sobre integración de tecnologías en las clases  
**violeta:** ok, yo también vuelvo a trabajar a las 14  
**beth:** :)  
 un abrazo,<sup>112</sup>

<sup>110</sup> “Da parte da elaboração do projeto que pude trabalhar de maneira colaborativa com as professoras utilizando o *Google Docs*, posso concluir que a ferramenta foi muito útil, de fácil manejo, a interação com todos os participantes foi intensa, a cada momento cada um pôde acrescentar ou mudar alguma coisa, a qualquer hora e local. É uma excelente ferramenta para trabalhar com os professores e também com alunos.” (*Violeta*).

<sup>111</sup> O termo *engajamento mútuo* é uma das dimensões das comunidades de prática desenvolvidas por Wenger (1998).

<sup>112</sup> **beth:** [Violeta] (...) tenho uma aula às 14  
**violeta:** ah sim

A professora orientadora/pesquisadora entrou no documento colaborativo e no mesmo momento se encontrou no *chat* com Violeta, que estava em seu período de almoço do trabalho (ela é secretária de um escritório de engenharia) e aproveitou para dar continuidade ao projeto. Percebemos um engajamento intenso no período de duração da elaboração do projeto, quando se sentiram incluídas e contribuindo para manter a comunidade em curso.

Observamos que essa Colp apresenta especificidades que nos interessam, como o uso do Espanhol, como em um contexto real de uso da língua, e a aprendizagem do que é ser professora deste idioma, integrando-o às TICs. Essa Colp se distancia das comunidades de prática dos estudos de Lave e Wenger (1991) de alfaiates, parteiras, em que os autores buscam compreender a aprendizagem em contextos informais, e não nos escolares. Diferencia-se também das Colps de Matemática, que mobilizam conhecimentos matemáticos e são comunidades de salas de aulas presenciais, em que as interações são face a face. Consideramos que, nos excertos das participantes apresentados, podem ser reconhecidas as características de uma Colp. A análise das características da Colp nos forneceu uma perspectiva que nos auxiliou a compreender uma comunidade localmente situada, em termos de tempo e espaço, e em termos das práticas desenvolvidas no ambiente on-line. Nessa comunidade, os participantes têm formações diversas, desempenham papéis distintos e apresentam pontos de vista diferentes. Contudo, essa participação possibilita a troca e as contribuições entre os membros, como pudemos perceber nos exemplos demonstrados em cada traço da Colp.

Nesta outra fase da análise, buscamos examinar as aprendizagens das professoras em pré-serviço, a partir da linguagem de Greeno (1994) e Greeno e MMAP (1998) para complementar nossa análise e trazer outros elementos, que são relevantes para se pensar nas formas de participação no evento de letramento digital: *Projeto Colaborativo*.

#### **4.6 Análise das sintonizações para propiciamentos e restrições no Projeto Colaborativo**

Ao considerarmos, a partir de uma perspectiva social, a participação como um aspecto da aprendizagem em uma comunidade local de prática, notamos que é importante

---

**beth:** é uma disciplina intensiva e termina hoje sobre integração de tecnologias nas aulas

**violeta:** ok, eu também volto a trabalhar às 14

**beth:** :)um abraço,

compreender os modos de participar – do *Projeto Colaborativo* (on-line) e das sequências interativas (no Google docs, nos *chats*) – para examinar as aprendizagens na formação das docentes, ao integrar as tecnologias.

*As sintonizações para propiciamentos e restrições* dos sistemas de atividade sustentam a participação dos indivíduos nesses sistemas, conforme mencionamos no referencial teórico deste estudo (capítulo 2, página 52). Em nosso caso, as participantes estavam *sintonizadas para propiciamentos e restrições* no *Projeto Colaborativo* na elaboração da WQ para desenvolver com os alunos na escola do campo do Estágio Supervisionado de Espanhol. Nesta seção, continuaremos analisando excertos das interações, visando a perceber as aprendizagens em termos de participação na prática das alunas e professoras no *Projeto Colaborativo*, na formação inicial docente das alunas em atividades mediadas pela tecnologia.

#### 4.6.1 ¿WebQuest? ¿Qué es esto? ¿Cómo la hago?

Observemos este primeiro fragmento da interação do *Projeto Colaborativo* no processo de elaboração da WebQuest, no qual a professora orientadora indica algumas leituras e sugere uma página da web de criação de WebQuests:

Creación de una webquest. Para leer cómo crear una webquest con calidad:  
<http://www.eduteka.org/WebQuestLineamientos.php>  
 Una sugerencia de actividad enviada por [Azucena] que puede ayudarnos a pensar en la Webquest: <http://www.educacontic.es/blog/la-vuelta-al-mundo-en-80-cuentos>

##### Partes de la Webquest:

La webquest será creada para estar disponible online hay varios sitios para disponibilizarla online: [www.zunal.com](http://www.zunal.com) (me gustó este, está en inglés pero la interface es bonita dá para cambiar el color etc un ejemplo: <http://www.zunal.com/webquest.php?w=61603> ) Y da para añadir recursos como videos, archivos de textos, etc) Más informaciones sobre Zunal en: <http://villaves56.blogspot.com/2010/08/zunal-un-buen-sitio-para-crear-webquest.html>

Para nosotros será interesante pues podremos colocar mapas

Me gustó también la interface de zunal.

**A mí también me ha gustado el zunal, me pareció sencillo y objetivo, como a mí me gustan las cosas.**

No tengo muchas habilidades con el inglés, pero me pareció fácil la interface de zunal.

Encontré este sitio que explica sobre la Webquest <http://eletic.wikispaces.com/WEBQUEST+ELE>

Hice mi inscripción en el sitio de zunal. Por estar todo en ingles tube algunas dificultades. Empezé a crear una webquest cuando anexe una foto no quiso... dio error... ahora no quiere entrar en más nada.... rrsrsr

Conseguí crearla [Violeta] :) Puedes entrar con mi user es XXXX y la contraseña es YYYYY, ahora es solo ir completando cada una de estas partes. Será que conseguimos traducir los enlaces de la página al español? la dirección es <http://zunal.com/webquest.php?w=71414>  
Incluso con su usuario no he logrado.. aparece: access denied...<sup>113</sup>

Neste fragmento, primeiramente a professora orientadora indica dois *links* de leitura para as alunas, o primeiro sobre “Cómo crear WebQuests”, e o segundo, enviado por Azucena, sobre as narrativas digitais, o produto final desta WebQuest. Essas leituras visavam dar suporte às alunas sobre a WebQuest e as narrativas digitais, já que era a primeira vez que elas criavam esse tipo de proposta didática. Em seguida, a professora orientadora indica o site Zunal, muito popular e gratuito, para a criação da WebQuest e comenta sobre as potencialidades do mesmo: é possível mudar a interface, inserir vídeos, arquivos de textos e imagens. Violeta, Rosa e Dalia respondem positivamente sobre o *site*: “Me gustó también la interface de zunal”, “A mí también me ha gustado el zunal, me pareció sencillo y objetivo, como a mí me gustan las cosas.” “No tengo muchas habilidades con el inglés, pero me pareció fácil la interface de zunal”. No entanto, Dalia e Violeta estavam *sintonizadas* para uma *restrição*: o idioma da página, que era o inglês. Mesmo com esta *restrição* da língua, Violeta relata que fez sua inscrição no “Zunal” e conseguiu criar a página. Porém, a dificuldade com o idioma – “Por estar todo en ingles tube algunas dificultades. Empezé a crear una webquest cuando anexe una foto no quiso... dio error... ahora no quiere entrar en más nada.... rrsrrsr” – a impediu de continuar na criação da WebQuest; ela inseriu uma foto e não deu sequência, porque a página apresentou um erro. A professora orientadora fornece um *propiciamento*, ao

<sup>113</sup> Criação de uma webquest. Para ler como criar uma webquest com qualidade:

<http://www.eduteka.org/WebQuestLineamientos.php>

Uma sugestão de atividade enviada por [Azucena] que pode nos ajudar a pensar na Webquest:

<http://www.educacontic.es/blog/la-vuelta-al-mundo-en-80-cuentos>

#### Partes da Webquest:

A webquest será criada para estar disponível online há varios sites para disponibilizá-la online: [www.zunal.com](http://www.zunal.com) (gostei deste, está em inglês, mas a interface é bonita dá para mudar a cor etc um exemplo: <http://www.zunal.com/webquest.php?w=61603> ) E dá para acrescentar recursos como vídeos, arquivos de textos, etc) Mais informações sobre Zunal em: <http://villaves56.blogspot.com/2010/08/zunal-un-buen-sitio-para-crear-webquest.html>

Para nós será interessante pois poderemos colocar mapas

Gostei también da interface de zunal.

**Gostei también da zunal, me pareceu simples e objetiva, do jeito que eu gosto das coisas.**

Não tenho muitas habilidades com o inglês, mas me pareceu fácil a interface de zunal.

Encontrei este site que explica sobre a Webquest <http://eletic.wikispaces.com/WEBQUEST+ELE>  
Fiz minha inscrição no site de zunal. Por estar todo em inglês tive algumas dificuldades. Comecei a criar uma webquest quando anexe uma foto não quis... deu erro... agora no quer entrar em mais nada.... rrsrrsr

Consegui criá-la [Violeta] :) Pode entrar com meu user é XXXX y la contraseña es YYYYY, agora é só ir completando cada uma destas partes. Será que conseguimos traduzir os links de da página para espanhol? o endereço é <http://zunal.com/webquest.php?w=71414>

Inclusive com seu usuário não consegui.. aparece: access denied...

criar outra página para a WebQuest e disponibilizar o *link*, a senha e o usuário para as alunas entrarem e continuarem a proposta. E Violeta responde novamente que, também nesta outra página, não conseguiu entrar, teve o Acesso em: negado.

Observemos este outro fragmento final do *Projeto Colaborativo*, que se refere à publicação final do *site* da WebQuest desenvolvida:

[Rosa] También tenemos que ‘publicar’ la WQ, no hago ni idea de qué es eso. Entonces Beth tenéis que ayudarnos!!!!!! Y también decir que concordan o no con las alteraciones que proponemos, ya que tenemos que hacerlas temprano!!!!!! [Violeta] Sólo falta el cronograma Rosa y publicar la WQ. Ya cambié el nombre del lugar, ya puse el enlace del libro, los grupos, el tiempo de cada video... Beth, como hacemos para publicarla? [Beth] Violeta, creo que es sólo pulsar al lado izquierdo en “publicar” está abajo de “Control Panel” es el último enlace.  
[...] [Violeta] ok chicas voy a intentar publicarla. Puse el cronograma. El enlace es [www.zunal.com/webquest.php?w=71414](http://www.zunal.com/webquest.php?w=71414) Dalia, puedes pasar para los alumnos... haga un teste antes para ver si ha entrado bien.  
[Dalia] Ya testé y está bueno, [...] Los chicos ya tienen la dirección. [Rosa] Gente..... ya está publicada nuestra WQ. êbaaaaaaaaaaasa u está buena funciona!!!!!!<sup>114</sup>

Nesta interação, observamos as intervenções de Rosa, que se mostra um pouco atônita, revelando *restrições* com relação à publicação da WQ, e solicita ajuda à professora pesquisadora. Em seguida, Violeta responde, relatando as últimas mudanças realizadas por ela na WQ, como a inserção do *link* com o conto *Buen día señor presidente*. A professora pesquisadora dá o *feedback*, explicando o procedimento para a publicação da WQ, já que quando esta está sendo construída somente os que possuem a senha têm Acesso em: ao *site*. Quando a WQ é publicada, ela fica disponível on-line para todos.

Estudos em ambiente de escrita colaborativa, como o de Pellet (2012), apontam a importância do *feedback* do professor para estimular e contribuir com a participação dos alunos. Consideramos este *feedback* fornecido pela professora um *propiciamento* para auxiliar as alunas na publicação da WebQuest. E, como evidência de aprendizagens, na próxima interação, Violeta se oferece para publicar e consegue; ela mostra o *link* gerado pela publicação: “el enlace es [www.zunal.com/webquest.php?w=71414](http://www.zunal.com/webquest.php?w=71414)”.

<sup>114</sup> [Rosa] Também temos que ‘publicar’ a WQ, não faço nem ideia do que é isso. Então, Beth você tem que nos ajudar!!!!!! E também dizer que concorda ou não com as alterações que propusemos, ja que temos que fazê-las rápido!!!!!! [Violeta] Só falta o cronograma Rosa y publicar la WQ. Ya cambié el nombre del lugar, ya puse el enlace del libro, los grupos, el tiempo de cada video... Beth, como fazemos para publicá-la? [Beth] Violeta, acho que é só clicar do lado esquerdo em “publicar” está abaixo de “Control Panel” é o último link.  
[...] [Violeta] ok meninas voy tentar publicá-la. Pus o cronograma. O link é [www.zunal.com/webquest.php?w=71414](http://www.zunal.com/webquest.php?w=71414) [Dalia], pode passar para los alumnos... faça um teste antes para ver se entrou bien. [Dalia] Já testei e está bom, [...] os meninos já tem o endereço. [Rosa] Gente..... ja está publicada nuestra WQ. êbaaaaaaaaaaasa o está boa funciona!!!!!!

Apesar das restrições com relação ao idioma, do travamento da página, do Acesso em: negado, as alunas desenvolveram a proposta e, em momentos posteriores do documento colaborativo, vimos que Violeta e, também, as outras participantes conseguiram entrar nessa página criada pela professora. O documento colaborativo, no qual as alunas escreviam o projeto, possui um *chat* que pode ser acionado quando duas ou mais pessoas estão na página, escrevendo simultaneamente. Esse recurso favoreceu a interação síncrona para a discussão sobre a elaboração do projeto, na interação entre Violeta e Beth no *chat*. No dia 08/10/2010, às 13horas, Violeta e a professora orientadora/pesquisadora, coincidentemente, estavam no mesmo horário escrevendo no documento e começaram a dialogar. Na FIG. 12, vemos a imagem do documento; e do lado direito está a interação no chat:

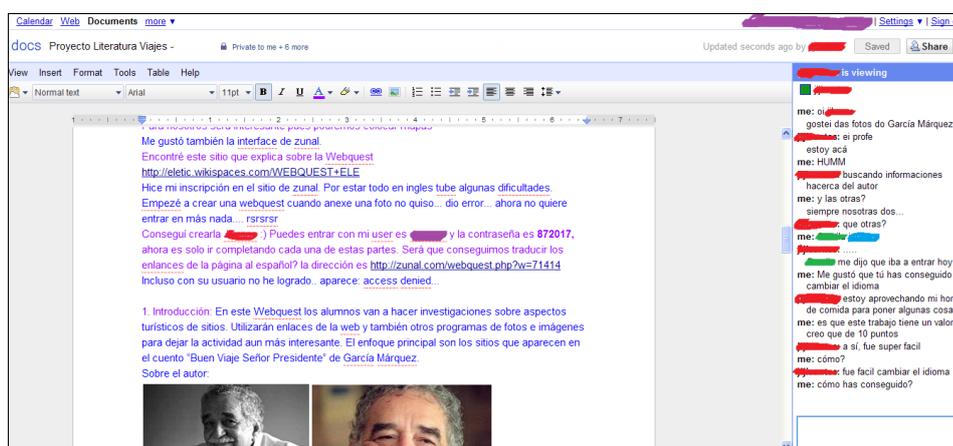


FIGURA 12 - Página do *Projeto Colaborativo* e o chat

Podemos ler um fragmento do diálogo do *chat* entre Violeta e Beth no *log* abaixo:

**Beth:** oi violeta  
gostei das fotos do García Márquez  
**Violeta:** ei profe estoy acá  
**Beth:** HUMM  
**Violeta:** buscando informaciones hacerca del autor  
**Beth:** Me gustó que tú has conseguido cambiar el idioma  
**Violeta:** estoy aprovechando mi hora de comida para poner algunas cosas  
(...)  
**Violeta:** a sí, fue super facil  
**Beth:** cómo?  
**Violeta:** fue facil cambiar el idioma  
**Beth:** cómo has conseguido?  
**Violeta:** hay la parte do configuraciones  
cambie el color tambien  
**Beth:** has cambiado los enlaces  
y el color

**Violeta:** si, y puse una foto en la conclusión(...) <sup>115</sup>

Naquele dia, ela estava fazendo as alterações na plataforma da WQ<sup>116</sup>, vertendo todas as informações e seções do inglês para o espanhol, mudando as cores e inserindo imagens na página. Cabe salientar que essa iniciativa surgiu em um momento especial de interação entre a professora e a aluna, no qual a professora pergunta sobre como realizar essas mudanças e a aluna explica à professora as mudanças realizadas por ela. Como afirma Lave (1996), a relação que se estabelece na aprendizagem não é a de mera transmissão do conhecimento, mas de aprender na prática, professores aprendendo com alunos e vice-versa, evidenciando o caráter situado da aprendizagem no engajamento e na participação. E também evidencia uma ruptura de hierarquização entre aluno/professor, promovendo a colaboração.

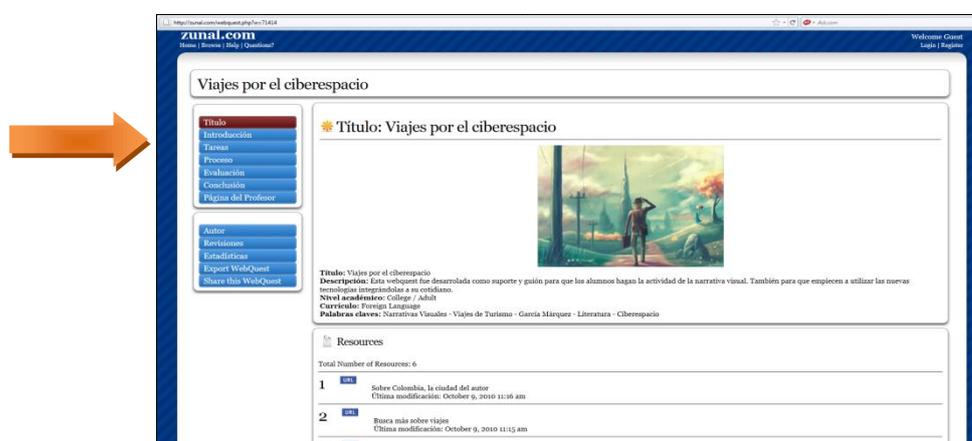


FIGURA 13 - Página inicial da WebQuest  
Fonte: <http://zunal.com/webquest.php?w=71414>.

Todo esse processo de organização do *layout* foi desenvolvido por Violeta, na prática de uso das TICs e do Espanhol. Ela mesma foi encontrando soluções para essas questões, descobrindo, conhecendo e usando os dispositivos da página. Segundo Gibson (1950 *apud* WATSON, 2003, p. 103), a noção de *propiciamento* diz respeito a “um modo de perceber como a aprendizagem acontece por meio da percepção e da interação com o ambiente.” Ao interagir com as TICs e com participantes da comunidade, Violeta estava *sintonizada para as restrições e propiciamentos* e, assim, foi aprendendo as formas de mudar o idioma, inserir as imagens, etc na WebQuest. De acordo com Greeno e MNPA (1998),

<sup>115</sup> **Beth:** oi violeta gostei das fotos do García Márquez / **Violeta:** ei profe estou aqui / **Beth:** HUMM / **Violeta:** buscando informações sobre o autor / **Beth:** Gostei que você conseguiu mudar o idioma / **Violeta:** estou aproveitando minha hora de almoço para colocar algumas coisas / [...] / **Violeta:** ah sim, foi super fácil / **Beth:** como? / **Violeta:** foi fácil mudar o idioma / **Beth:** como conseguiu? / **Violeta:** há a parte de configurações mudei a cor também / **Beth:** mudou os links e a cor / **Violeta:** sim, e pus uma foto na conclusão [...]

<sup>116</sup> Utilizamos a plataforma <<http://www.zunal.com>> para a criação da WQ.

aprender é estar *sintonizado para as restrições e propiciamentos* nas interações com as pessoas e com o ambiente no qual se desenvolve uma atividade.

Observamos que Violeta mostrou-se *sintonizada para as restrições*, como o idioma, e para os *propiciamentos* possibilitados: pela professora, ao criar outra página para a WebQuest; pelo fato de o ambiente digital possuir mecanismos para a tradução dos *links*, do Inglês para o Espanhol, pelos recursos para modificação das cores e para a inserção de imagens. A participação das alunas na construção da WebQuest indica aprendizagens que se referem a saber usar uma interface, lidar com sua estrutura, seus mecanismos e signos, o que é de suma importância para o desenvolvimento de uma proposta didática mediada pela tecnologia, e para o letramento digital. Como se observa, há uma dinamicidade nas interações das participantes *sintonizadas para os propiciamentos e restrições* das ações na comunidade local de prática.

#### 4.6.2 La WebQuest y García Márquez

Após as alunas e professoras selecionarem o *site* Zunal para criar a WebQuest, começaram a fornecer alguns dados que a página solicita. Na página de abertura, há um tópico denominado “descrição”<sup>117</sup> e no trecho a seguir Violeta e Rosa desenvolvem o texto para ser postado:

[Violeta]- Descripción: Esta webquest fue desarrollada como soporte y guión para que los alumnos hagan la actividad de la narrativa visual. También para que empiecen a utilizar las nuevas tecnologías integrándolas a su cotidiano.  
 [Rosa] Creo que ahí cabe hablarnos un poco del proyecto. ‘Esta webquest fue desarrollada con el objetivo de ser un soporte y guión para que los alumnos del XXXXX, clase de turismo 2010 (?), hagan un trabajo de creación de ‘narrativas visuales’. La propuesta es a partir del cuento “ Buen viaje señor presidente” de Gabriel García Márquez ellos puedan desarrollar videos presentando los sitios que aparezcan en el cuento. Será una buena propuesta pues ya que son alumnos que, a lo mejor, van a trabajar con el turismo, es bueno que ya tengan ‘ojo’ para exaltar las bellezas de las ciudades y atraer a los turistas. Y la webquest es justamente un soporte para el desarrollo de las narrativas, ‘aquí’ los alumnos van a encontrar todas las informaciones y aparatos que van a ayudarlos en la creación del trabajo, desde informaciones y instruccioes sobre el trabajo, biografía de Gabo, sitios donde puedan a buscar informaciones sobre las ciudades... enfim.... es una herramienta

<sup>117</sup> Nem todas as WebQuests possuem esse link para uma descrição na página inicial, isso é uma característica desse site (Zunal): <<http://www.zunal.com>>.

muy útil y que uno puede acceder desde cualquier ordenador, y a cualquier hora uno puede contribuir con en el desarrollo del trabajo de su grupo.  
**AYUDENME A ‘FLOREAR’ UN POQUITO MÁS LA WEBQUEST PARA QUEDAR UN POCO MÁS ATRACTIVA ..... [Violeta] Ok Rosa, pero la descripción es algo bien objetivo y sencillo.<sup>118</sup>**

Como vemos, Violeta inicia o texto com uma curta descrição, de acordo com o que foi sugerido pela professora orientadora em uma conversa no *chat* do Google Docs:

**Violeta:** que sería la descripción?

**Beth:** describir esta webquest sintetizarla

**Violeta:** humm

**Beth:** sería un descripción corta mira algunos ejemplos

<http://www.zunal.com/webquest.php?w=69205>

**Violeta:** ok

**Beth:** <http://www.zunal.com/webquest.php?w=70800>

**Violeta:** A ver: Esta webquest fue desarrollada como soporte y guión para que los alumnos hagan la actividad de la narrativa visual.

También para que empeicen a utilizar las nuevas tecnologías integrandólas en su cotidiano.(...)<sup>119</sup>

Neste diálogo, a professora diz que a descrição seria uma síntese da Webquest e forneceu alguns links de WebQuests criadas no Zunal, para exemplificar. Em seguida, Violeta inicia a sua descrição: “Esta webquest fue desarrollada como soporte y guión para que los alumnos hagan la actividad de la narrativa visual”, que é a mesma do documento colaborativo.

Retomando o primeiro fragmento, após a inserção da descrição de Violeta, Rosa desenvolve mais o texto, explicando vários aspectos da WebQuest que considera relevantes e finaliza com um texto em caixa alta, querendo que a descrição seja ainda mais longa:

<sup>118</sup> [Violeta]- Descrição: Esta webquest foi desenvolvida como suporte e guia para que os alunos façam a atividade da narrativa visual. Também para que comecem a utilizar as novas tecnologias integrando-as em seu cotidiano. [Rosa] Acho que aí cabe falarmos um pouco do projeto. ‘Esta webquest foi desenvolvida com o objetivo de ser um suporte e guia para que os alunos do XXXXX, grupo de turismo 2010 (?), façam um trabalho de criação de ‘narrativas visuais’. A proposta é a partir do conto “ Buen viaje señor presidente” de Gabriel García Márquez eles podem desenvolver vídeos apresentando os lugares que aparecem no conto. Será uma boa proposta, pois já que são alunos que, talvez vão trabalhar com o turismo, é bom que já tenham ‘olho’ para exaltar as belezas das cidades e atrair aos turistas. E a webquest é justamente um suporte para o desenvolvimento das narrativas, ‘aqui’ os alunos vão encontrar todas as informações e ferramentas que vão ajudá-los na criação do trabalho, desde informações e instruções sobre o trabalho, biografia de Gabo, sites onde possam buscar informações sobre as cidades... enfim.... é uma ferramenta muito útil y que a pessoa pode acessar de qualquer computador, e a qualquer hora alguém pode contribuir com o desenvolvimento do trabalho de seu grupo.  
**ME AJUDEM A ‘FLOREAR’ UM POUQUINHO MAIS A WEBQUEST PARA FICAR UM POCO MAIS ATRATIVA ..... [Violeta] Ok Rosa, mas a descrição é algo bem objetivo e simples**

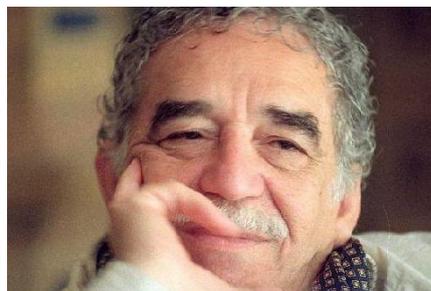
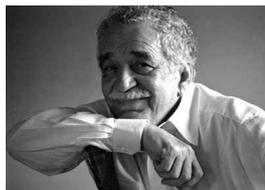
<sup>119</sup> **Violeta:** o que seria a descrição? / **Beth:** descrever esta webquest sintetizar / **Violeta:** humm / **Beth:** seria uma descrição curta veja alguns exemplos <http://www.zunal.com/webquest.php?w=69205> / **Violeta:** ok / **Beth:** <http://www.zunal.com/webquest.php?w=70800> / **Violeta:** veja: Esta webquest foi desenvolvida como suporte e guia para que os alunos façam a atividade da narrativa visual. Também para que comecem a utilizar as novas tecnologias integrando-as no seu cotidiano.

“AYUDENME A ‘FLOREAR’ UN POQUITO MÁS LA WEBQUEST PARA QUEDAR UN POCO MÁS ATRACTIVA .....”. No entanto, ao final, Violeta introduz uma *restricção* à ação de Rosa que se apoia na sugestão fornecida pela professora anteriormente no *chat*: “Ok, Rosa, pero la descripción es algo objetivo y sencillo”, o que de certa maneira limita tudo aquilo que ela escreveu para a descrição. Assim, aprender a usar a linguagem de acordo com o contexto da web indica, neste caso da descrição, saber falar pouco, ser conciso.

Em outro exemplo, conforme exposto no início deste capítulo, a proposta metodológica da WebQuest se compõe a partir das seguintes etapas: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão (páginas, 96/97) O conteúdo desenvolvido para ser inserido na introdução da WebQuest deste trecho foi escrito pelas alunas Violeta e Rosa:

[Beth]1. **Introducción:** [Violeta] En este Webquest los alumnos van a hacer investigaciones sobre aspectos turísticos de [Rosa] los [Violeta] sitios [Rosa]que encontraron en el cuento “Buen viaje señor presidente”. [Violeta] Utilizarán enlaces de la web y también otros programas de fotos e imágenes para dejar la actividad aun más interesante. El enfoque principal son los sitios que aparecen en el cuento “Buen Viaje Señor Presidente” de García Márquez.

Sobre el autor:



Gabriel José de la Concordia García Márquez (nacido en la Región Caribe, en el municipio de Aracataca, Magdalena; el 6 de marzo de 1927) es un novelista colombiano, escritor de cuentos, guionista y periodista. Es conocido familiarmente y por sus amigos como Gabito, (hipocorístico guajiro para Gabriel), o por su apócope Gabo desde que Eduardo Zalamea Borda subdirector del diario bogotano El Espectador, comenzara a llamarle así.

El genio, la popularidad y el carisma de Gabriel García Márquez lo hace incomparable y distinguido entre los autores de la lengua española durante la segunda mitad del siglo XX, y en 1982 recibió el Premio Nobel de Literatura.(...)

Fuente:

[http://es.wikipedia.org/wiki/Gabriel\\_Garc%C3%ADa\\_M%C3%A1rquez](http://es.wikipedia.org/wiki/Gabriel_Garc%C3%ADa_M%C3%A1rquez)

[Rosa] Vi.... [chama Violeta com um apelido] **pienso que es una buena historia del autor... corta y sencilla, pues si la ponemos muy larga los alumnos no van a leer. me han gustado también las fotos de ‘Gabo’ muy bonitas.... soy una aficionada con el Gabo!!!!!!!!!!**  
**pensé en poner este video, en una entrevista con Gabriel... ¿pienso que sería bueno que los alumnos pudiesen oír al autor del cuento hablando de una de sus obras....**

<http://www.youtube.com/watch?v=ky9GCKvPY8k&feature=related> [Beth]  
Excelente ideia Rosa.<sup>120</sup>

Na “introdução”, a professora orientadora coloca os tópicos para as alunas desenvolverem, e Violeta inicia o texto escrevendo a orientação para os alunos sobre o que será exposto na WebQuest. No texto, ela explica que os alunos farão pesquisas sobre os lugares que aparecem no conto, e Rosa complementa, em verde, especificando o título do conto “Buen viaje, señor presidente”, de García Márquez. Violeta insere duas imagens com fotografias do autor bem à vontade e com um sorriso e insere um fragmento da Wikipedia com a biografia do autor. Após a descrição, Rosa insere um comentário sobre as inserções de Violeta “[usa um apelido para dirigir-se à colega, Violeta] Vi... pienso que es una buena historia del autor... corta y sencilla, pues si la ponemos muy larga los alumnos no van a leer. me han gustado también la fotos de ‘Gabo’ muy bonitas... soy una aficionada con el Gabo!!!!!!!!!!” Rosa demonstra em seu comentário uma apreciação da descrição, das fotos inseridas por Violeta e, também, do autor, García Márquez. E ela traz outro elemento multimodal para a descrição, que é um vídeo com uma pequena entrevista com o autor.

A sugestão do conto pela professora de campo Azucena para este projeto foi acatada com o apoio de todas as participantes e, nesta descrição, observamos a *sintonização* de Rosa e Violeta para *os propiciamentos* (imagens, biografia, vídeo) que fornecem sobre o autor. Pensamos que a *sintonização* com o autor García Márquez se relaciona à identificação das alunas com relação à sua formação acadêmica, uma vez que na disciplina Literatura Hispano-Americana, do curso de Graduação em Letras – Língua Espanhola nesta Universidade, elas estudam obras importantes desse autor. Essa *sintonização para os*

<sup>120</sup> [Beth]1. Introdução: [Violeta] Nesta Webquest os alunos farão pesquisas sobre aspectos turísticos de [Rosa] os [Violeta] lugares [Rosa] que encontraram no conto “Buen viaje señor presidente”. [Violeta] Utilizarão links da web e também outros programas de fotos e imagens para deixar a atividade ainda mais interessante. O enfoque principal são os lugares que aparecem no conto “Buen Viaje Señor Presidente” de García Márquez.

Sobre o autor:

Gabriel José de la Concordia García Márquez (nascido na Região Caribe, no município de Aracataca, Magdalena; em 6 de março de 1927) é um romancista colombiano, escritor de contos, roteirista e jornalista. É conhecido familiarmente e por seus amigos como Gabito, (hipocorístico “guajiro” para Gabriel), ou por seu apócope Gabo desde que Eduardo Zalamea Borda subdiretor do jornal bogotano El Espectador, começou a chamá-lo assim.

O gênio, a popularidade e o carisma de Gabriel García Márquez o fazem incomparável e distinto entre os autores da língua espanhola durante a segunda metade do século XX, e em 1982 recebeu o Premio Nobel de Literatura (...)

Fonte: [http://es.wikipedia.org/wiki/Gabriel\\_Garc%C3%ADa\\_M%C3%A1rquez](http://es.wikipedia.org/wiki/Gabriel_Garc%C3%ADa_M%C3%A1rquez)

[Rosa] Vi... [chama Violeta com um apelido] **penso que é uma boa história do autor... curta e simples, pois se a colocamos muito grande os alunos não vão ler. gostei também das fotos de ‘Gabo’ muito bonitas... sou uma apaixonada com o Gabo!!!!!!!!!! pensei em colocar este vídeo, em uma entrevista com Gabriel... acho que seria bom que os alunos pudessem ouvir ao autor do conto falando de uma de suas obras...**  
<http://www.youtube.com/watch?v=ky9GCKvPY8k&feature=related> [Beth] Excelente ideia Rosa.

*propiciamentos* sobre o autor – como menciona Rosa: “.... soy una aficionada con el Gabo!!!!!!!!!!” – favoreceu o interesse das alunas pela temática do projeto e, conseqüentemente, a motivação para desenvolver o trabalho.

### 4.6.3 Definindo o cronograma

Na parte 3 do *Projeto Colaborativo* (p. 99), as participantes elaboraram o cronograma com as atividades que foram realizadas com os alunos do Ensino Médio na escola de campo de estágio. No seguinte trecho, elas discutem sobre a distribuição dos alunos nos grupos:

14/10/2010 – [Beth] Presentar a los alumnos la webquest y un gui3n con el cronograma de las actividades.

[Rosa] tambi3n debemos hacer la divisi3n de los grupos y la divisi3n de ciudades, por sorteo o cosa as3....

[Violeta] Ok. Podemos ya empezar el proyecto...

[Dalia] Vivaaa... hemos empezado!!!!

Bueno... los grupos de los alumnos de la clase TURINA son...

Grupo 1: Amanda Luiza, Isabelle y Cristiane (Genebra)

Grupo 2: Gabriela, Franciely y Anna Luiza (Venezuela)

Grupo 3: Amanda Cristina, Vitor, Marina y Caroline (Marsella)

Grupo 4: Mariana, Stella y J3ssica, Mariane (San Andr3s - Colombia)

Grupo 5: Steffanie, Ra3ssa (Isla Martinica)

Grupo 6: Lucas, Juliana e Isabella (Marsella)

Grupo 7: Herbert, Bruna, Thalita y Patrick (Isla Martinica)

Grupo 8: Karla, Rita y Camila (Colombia)

Creo qu

e podemos a3adir los nombres de ellos en la webquest, podemos tambi3n a3adir la direcci3n del cuento para que los alumnos puedan accederlo tambi3n...

[Beth] Dalia , creo que los nombres no. Pero el enlace con el cuento s3.<sup>121</sup>

A professora orientadora do est3gio prop3e para o dia 14/10/2010 a apresenta33o da WQ aos alunos da escola e sugere a apresenta33o de um cronograma para os alunos. Rosa d3 a ideia de fazer a divis3o dos grupos dos alunos para desenvolverem a tarefa da WQ e

<sup>121</sup> 14/10/2010 – [Beth] Apresentar aos alunos a webquest e um roteiro com o cronograma das atividades.

[Rosa] tambi3n debemos hacer la divisi3n de los grupos e a divisi3n de ciudades, por sorteo o coisa assim....

[Violeta] Ok. Podemos j3 com3çar o projeto...

[Dalia] Vivaaa... com3çamos!!!!

Bom... os grupos dos alunos da turma TURINA s3o...

Grupo 1: Amanda Luiza, Isabelle e Cristiane (Genebra)

Grupo 2: Gabriela, Franciely e Anna Luiza (Venezuela)

Grupo 3: Amanda Cristina, Vitor, Marina e Caroline (Marselha)

Grupo 4: Mariana, Stella e J3ssica, Mariane (San Andr3s - Col3mbia)

Grupo 5: Steffanie, Ra3ssa (Ilha Martinica)

Grupo 6: Lucas, Juliana e Isabella (Marselha)

Grupo 7: Herbert, Bruna, Thalita e Patrick (Ilha Martinica)

Grupo 8: Karla, Rita e Camila (Col3mbia)

Acho que podemos acrescentar os nomes deles na webquest, podemos tambi3m acrescentar o endereç3 do conto para que os alunos possam acess3-lo tambi3m...

[Beth] Dalia, acho que os nomes n3o. Mas o link com o conto sim.

Violeta, em seguida, concorda, dizendo que já podem começar o projeto com os alunos. Dalia mostra-se entusiasmada com o início do projeto e enumera os oito grupos de uma das turmas; depois, afirma que já podem colocar os nomes dos alunos e o endereço eletrônico do conto de García Márquez na WQ. Neste fragmento, notamos a *sintonização* das participantes em relação à divisão dos grupos inicialmente proposta por Rosa e percebemos que a professora de campo fornece os *propiciamentos*, com a lista dos grupos dos alunos elencados e dos respectivos países e/ou cidades para o desenvolvimento da narrativa digital. Ressalta-se, ainda, o entusiasmo de Dalia, ao enfatizar que iniciaram o projeto: “Vivaaa... hemos empezado!!!!”.

A professora do estágio evidencia uma *restrição*, que se refere à segurança de não expor os nomes dos alunos no *site* da WQ, uma vez que a página ficaria aberta e, como muitos deles eram menores, não seria adequado expor os seus nomes publicamente. As *restrições* não são inerentemente negativas, e este exemplo demonstra isso. E com isso, as alunas aprendem a planejar uma proposta didática, tendo em conta diversos aspectos, tais como, pensar na organização dos grupos e no cronograma e preocupar-se com questões de segurança na web; ou seja, não expor os nomes dos alunos (menores) na página, que é pública.

Essa parte do diálogo entre as participantes e a sua atuação demonstram um engajamento na produção do material de ensino para aquele contexto escolar, e isto dá evidências de uma participação engajada na prática, e que estabelece uma aproximação dos sujeitos dos dois contextos escolares – a escola de campo e a universidade. Como observamos, a participação na prática é fundamental naquilo que os estudantes aprendem, conforme nos afirma Greeno (1998). A participação das alunas e professoras no *Projeto Colaborativo* possibilitou aprendizagens, a saber: usar a interface da WebQuest; desenvolver o planejamento didático-metodológico da WebQuest; desenvolver, juntamente com as professoras de campo e a orientadora, o planejamento do projeto, tendo em vista os alunos da escola de campo.

Nesta última seção deste capítulo, *as sintonizações para propiciamentos e restrições* das alunas e professoras no projeto mostram evidências do caráter situado dos letramentos digitais que se caracterizam, não como “algo autônomo”, mas como práticas sociais de leitura e escrita, em um contexto sociocultural escolar de escrita colaborativa, em um ambiente on-line, e as aprendizagens oriundas desses letramentos são compreendidas como aspectos da participação das alunas e professoras nessas práticas sociais.

## 5 CONGRESSOS ON-LINE

Nesta seção, analisaremos os modos de participação das professoras em pré-serviço em dois eventos de letramento digital, nas disciplinas APEE I e APEE II. A atividade refere-se à participação das alunas em dois *congressos on-line* que integraram o programa proposto nas duas disciplinas – APEE I e APEE II –, como observamos no recorte dos cronogramas dos cursos:

### APEE I – 2010/2

06/11/10	Participação no Congresso VII Evidosol/IV CILTEC – Online
De 09 às 22:30	

### APEE II – 2011/1

07/06/11	Participação no VIII Evidosol/ V CILTEC- Online
De 09 às 21:00	

A razão da inserção dos *congressos on-line* no programa das duas disciplinas baseou-se na visão situada da aprendizagem na formação inicial das professoras em pré-serviço e a integração de tecnologias durante suas experiências como alunas nas disciplinas do Estágio Supervisionado. Esta perspectiva considera a aprendizagem distribuída em uma estrutura complexa e se dá *in situ*, onde as pessoas se apropriam do conhecimento em ação, ou seja, as pessoas agem em cenários, e não apenas na mente dos indivíduos. Pensamos que os contextos físico e social em que uma atividade ocorre são parte integrante dessa atividade. Para as alunas, ao participarem de congressos dessa natureza e não ter as aulas apenas na sala de aula convencional, abrem-se outros modos e *loci* de aprendizagem. Acreditamos que a participação em eventos de letramento digital como esses geram novos focos de aprendizagem na prática.

De acordo com os conceitos expostos sobre aprendizagem situada, a aprendizagem caracteriza-se como uma mudança de participação em uma prática social. Essa mudança pode ser identificada pela trajetória de participação inicial do sujeito, denominada

pelo descritor analítico proposto por Lave e Wenger (1991) de PPL (*Participação Periférica Legítima*), para uma participação central. Assim como Goés (2010), pensamos que o reconhecimento da mudança de participação das alunas, e com um foco maior em Violeta, possibilita caracterizar essa participação como uma forma de aprendizagem de letramentos, como veremos nas próximas seções.

## 5.1 Situando o Congresso on-line

Na disciplina APEE I, a participação das alunas no VII Evidosol / IV CILTEC-online teve como objetivos conhecer uma nova modalidade de congresso, refletir sobre e discutir as temáticas das comunicações e palestras sobre linguagem, educação e tecnologias. Na disciplina APEE II, houve também a participação das alunas no VIII Evidosol / V CILTEC – online, mas de uma forma diferenciada da anterior e que será analisada posteriormente. Estes *congressos on-line* são promovidos pelo grupo de Pesquisa Texto Livre, da Faculdade de Letras da UFMG e reúnem participantes de outras áreas, a saber: Ciência da Computação, Belas Artes, Matemática, entre outras, porque envolvem temáticas em torno da tecnologia.

O *congresso on-line* acontece no canal de *chat IRC (Internet Real Chat)*, um protocolo para interação síncrona da rede *Freenode*<sup>122</sup>, que possui o código aberto e oferece facilidades de discussão para comunidades de software livre. Várias comunidades de software livre colaboram para a escrita de novos códigos e a correção de *bugs*<sup>123</sup>. O Acesso em: ao código-fonte do software torna possível para os usuários, que são desenvolvedores (os que são capazes de escrever códigos) e estão motivados para programar de uma forma útil para atender as suas necessidades, realizar modificações úteis para toda a comunidade (MIETTINIEN, 2009, p. 171). Desse modo, este canal de *chat*, desenvolvido em software livre, foi customizado pelos desenvolvedores do grupo Texto Livre<sup>124</sup> para acolher um evento

<sup>122</sup> Disponível em: <http://www.textolivre.org/site/>. Acesso: em: 18 mar. 2013.

<sup>123</sup> O termo *bug* se refere aos erros que ocorrem no software e/ou no hardware, e que podem gerar problemas na utilização de um programa ou travar o sistema.

<sup>124</sup> “O Texto Livre é um grupo de suporte à documentação em Software Livre e desenvolvimento de Software Livre Educacional, sediado no Laboratório SEMIOTEC da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). [...] O grupo tem como principal objetivo promover um campo de pesquisa e produção interdisciplinar no uso das tecnologias livres para o ensino. O grupo se insere no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil, pelo CNPq.” Disponível em: <<http://www.textolivre.org/site/>>. Acesso: em: 18 mar. 2013.

acadêmico: o Evidosol/CILTEC – online. O *chat* é de fácil Acesso em: e permite várias conexões simultâneas (MATTE; PEREIRA; CANALLI; ALMEIDA; 2010), possui uma interface amigável, é uma página leve e simples de carregar, até mesmo em conexões discadas, promovendo uma maior inclusão de participantes nos eventos. O software para Acesso em: utilizado denomina-se “chatslide” e foi desenvolvido pelo grupo Texto Livre para permitir a utilização de slides durante a apresentação.

As FIG. 14 e 15 se referem à página do *congresso on-line* e a um exemplo de apresentação de comunicação em um dos canais de *chat*:

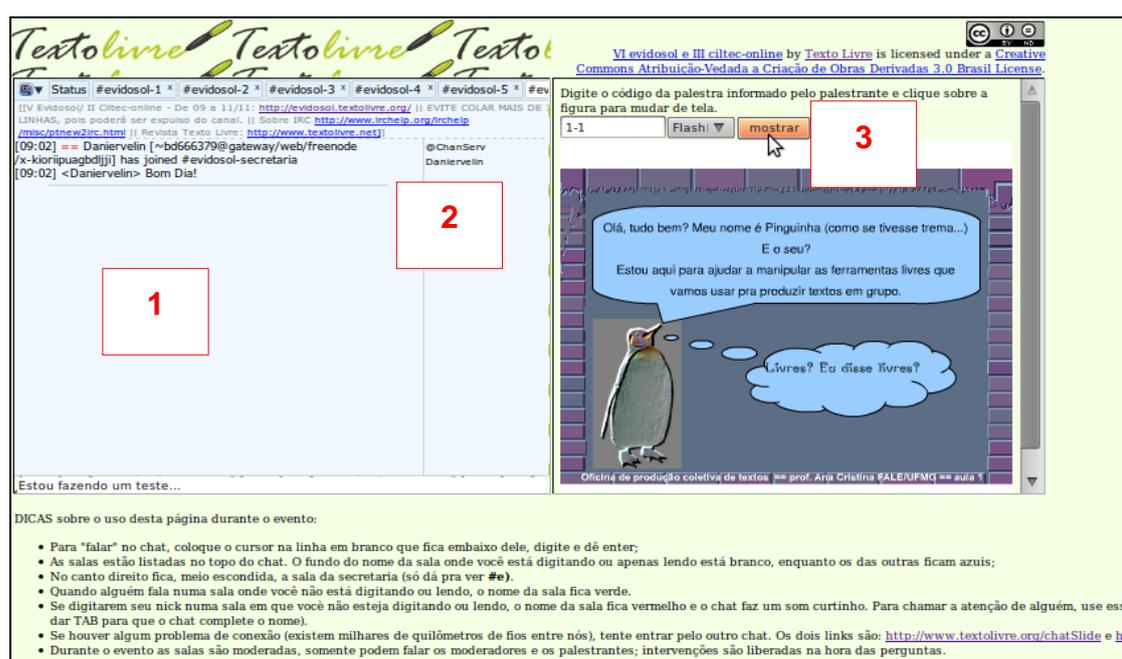


FIGURA 14 - Página Web do Evidosol/CILTEC-online

Fonte: <http://evidosol.textolivres.org>.

No início da página, há várias abas (*evidosol-1*, *evidosol-2*, etc) e em cada uma delas acontece uma palestra diferente. A página do “chatslide” se divide em três colunas. O número 1 corresponde ao espaço no qual as conferências digitadas no *chat* ocorrem. O número 2 se refere ao espaço onde estão os participantes da palestra, cada nome é de um participante. E o número 3 é o lugar da apresentação de slides da conferência. Nessa página da web, a multimodalidade se dá por meio da combinação entre a palavra escrita do *chat*, a imagem do slide e as interações dos participantes. Vejamos a FIG. 15:



FIGURA 15 - Exemplo de interação no IRC no Evidosol/CILTEC-online em 03/06/2013

Fonte: <http://evidosol.textolivre.org/>.

Esta imagem representa a interação do palestrante no lado esquerdo, e no lado direito estão os participantes, sendo que os que estão marcados com a estrelinha amarela são os moderadores da palestra. Como se vê, as palestras são moderadas, ou seja, por um tempo pré-determinado somente o palestrante digita no *chat* sua exposição e, durante esse intervalo, os participantes não podem interagir; posteriormente, o moderador abre o canal do *chat* para que todos os participantes possam realizar perguntas e comentários.

O primeiro Evidosol<sup>125</sup> (Encontro Virtual de Documentação e Software Livre), um dos primeiros eventos on-line no Brasil, aconteceu em novembro de 2007, e até 2010 o congresso ocorria duas vezes por ano: em junho e novembro. A partir de 2011, o evento passou a ser anual. Ainda em 2009, o Evidosol passou a ser internacional, abrigando também o CILTEC – online (Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online). O objetivo do Evidosol/CILTEC-online é promover debates acerca das relações entre linguagem, tecnologia e educação e o congresso tem como público-alvo alunos, professores, pesquisadores, comunidades de software livre, e interessados nas diversas áreas do evento.

Após a breve descrição sobre o Evidosol/CILTEC-online, passaremos a analisar as formas de participação das alunas do Estágio Supervisionado nos dois congressos em 2010/2 e 2011/1 e buscar compreender, a partir de uma visão situada da aprendizagem, os modos de

<sup>125</sup> <http://evidosol.textolivre.org/>

participar nesses eventos de letramento digital, os seus possíveis impactos para a formação inicial do docente de Língua Espanhola e a integração de tecnologias.

## 5.2 Participando do primeiro Congresso on-line

Na disciplina APEE I, como parte do programa proposto estava a participação no Evidosol, no mesmo horário da aula presencial. Como o evento era on-line, a participação poderia ser no espaço da Universidade ou em qualquer outro espaço com conexão à internet. A professora orientadora/pesquisadora participou em um local da Universidade e em sua residência<sup>126</sup>; Margarita e Rosa participaram em suas casas e Violeta participou em outro horário do congresso, porque teve problemas de saúde no dia e horário em que as outras participaram.

A apresentação do congresso no dia 16/11/2010 dividia-se em quatro canais de chat de interação síncrona de comunicações científicas (aproximadamente dezesseis) e uma conferência internacional com Héctor Colina<sup>127</sup>, com a palestra “Comunidad Canaima: algunas consideraciones sócio-culturales para estudio”<sup>128</sup>. Durante as comunicações, as participantes podiam escolher a palestra em qualquer um dos quatro canais e, na conferência de encerramento do dia, todos migravam para o canal *evidosol-1* e ali participavam.

Após a conferência sobre a Comunidade Canaima, no momento em que há a abertura para as perguntas, Rosa faz uma questão ao palestrante:

[22:11] <+hector\_colina> nos falta organizarnos para ayudar en ese procesp  
 [22:11] <+hector\_colina> ya quye... el proceso educativo no es opotestad  
 única del Estado  
 [22:12] <+hector\_colina> sino de la familia y de la comunidad  
 [22:12] <+hector\_colina> :D  
**[22:12] <Rosa> ya hay algún resultado o expectativa con la  
 implementación proyecto?<sup>129</sup>**

<sup>126</sup> A professora orientadora/pesquisadora começou a participação no Evidosol na Universidade e depois de uma hora, aproximadamente, houve chuva forte e faltou energia elétrica. Assim, ela foi para sua residência e, lá, continuou a participar do evento.

<sup>127</sup> Hector Colina é ativista do movimento de Software Livre. É membro fundador de várias comunidades venezuelanas de Software Livre, como Debian Venezuela, Solve, Gulmer e, recentemente, a Comunidade Canaima, que apoia a distribuição nacional de GNU/Linux.

<sup>128</sup> O log completo da conferência está disponível em: <<http://textolivre.org/wiki/VIIevidosol/Colina>>.

<sup>129</sup> Trechos em negrito destacados por nós.

[22:12] <+hector\_colina> de cuál?  
 [22:12] <+hector\_colina> de Canaima?  
 [22:12] <+hector\_colina> de Canaima Educativo?  
 [22:12] <+hector\_colina> rápidamente,  
**[22:13] <Rosa> de Canaima educativo**  
 [22:13] <+hector\_colina> Canaima es el sistema operativo que se distribuye en los computadores que se ensamblan en la fábrica nacional  
 [22:13] <+hector\_colina> en cuanto a las canaimitas  
 [22:13] <+hector\_colina> sí..  
 [22:13] <DIELI> de Canaima Educativo  
 [22:13] <+hector\_colina> hasta ahora se deben haber distribuido unas 300.000  
 [22:13] <+hector\_colina> en todo el país  
 [22:13] <+hector\_colina> el problema es  
 [22:13] <+hector\_colina> la generación de los contenidos<sup>130</sup>

Rosa é uma das primeiras a fazer uma pergunta ao palestrante, no intuito de conhecer mais a respeito dos impactos do projeto educativo de software livre na Venezuela. Héctor tece seus comentários acerca da distribuição do projeto educativo no país. Ao final, Rosa, Margarita e a professora orientadora/pesquisadora agradecem ao palestrante:

**[22:32] <@Beth\_> Muchísimas gracias Héctor :)**  
 [22:32] <+hector\_colina> a ustedes, nuevamente  
 [22:32] <+hector\_colina> por la invitación  
 [22:33] <+hector\_colina> y por su infinita paciencia en leerme  
**[22:33] <Margarita> Muy aclaradora la ponencia. Gracias!**  
 [22:33] <+hector\_colina> espero les haya servido para aclarar dudas  
**[22:33] <Rosa> Gracias por la atención de exponernos sus trabajos<sup>131</sup>**

Beth<sup>132</sup> agradece e utiliza o *emoticon* para expressar sua satisfação por contar com a presença do palestrante e compartilhar uma experiência tão enriquecedora e desafiadora da Venezuela, que usa o software livre em todo o território. Margarita também agradece e diz que a palestra foi muito esclarecedora, uma vez que nós brasileiros temos pouco Acesso em: a questões de educação e tecnologia na América Latina. E, por fim, Rosa também agradece pela atenção do conferencista em expor seu trabalho.

<sup>130</sup> [22:11] <+hector\_colina> nos falta organizarnos para ayudar nesse processp/ [22:11] <+hector\_colina> já que... o processo educativo não é opotestad única do Estado / [22:12] <+hector\_colina> senão da família e da comunidade / [22:12] <+hector\_colina> :D / **[22:12] <Rosa> já há algum resultado ou expectativa com a implementação projeto?** / [22:12] <+hector\_colina> de qual? / [22:12] <+hector\_colina> de Canaima? / / [22:12] <+hector\_colina> de Canaima Educativo? / [22:12] <+hector\_colina> rapidamente, / **[22:13] <Rosa> de Canaima educativo** / [22:13] <+hector\_colina> Canaima é o sistema operativo que se distribui nos computadores que se preparam na fábrica nacional / [22:13] <+hector\_colina> con relação às canaimitas  
 [22:13] <+hector\_colina> sim. / [22:13] <DIELI> de Canaima Educativo / [22:13] <+hector\_colina> até agora devem ter distribuido umas 300.000 / [22:13] <+hector\_colina> em todo o país / [22:13] <+hector\_colina> o problema é/ [22:13] <+hector\_colina> a geração dos conteúdos [mantivemos os erros de digitação na tradução]

<sup>131</sup> **[22:32] <@Beth\_> Muííssimo obrigada Héctor :)** / [22:32] <+hector\_colina> a você, novamente / [22:32] <+hector\_colina> pelo convite / [22:33] <+hector\_colina> e por sua infinita paciência em me ler / **[22:33] <Margarita> Muito esclarecedora a conferência. Obrigada!** / [22:33] <+hector\_colina> espero tenha servido para esclarecer dúvidas / **[22:33] <Rosa> Obrigada pela atenção de nos apresentar seus trabalhos**

<sup>132</sup> A professora orientadora/pesquisadora participa como membro do Texto Livre e em moderações de comunicações em Língua Espanhola. No caso desta, ela foi convidada para moderar.

Observemos, neste trecho final de outra comunicação<sup>133</sup> no *chat*, a intervenção de

Margarita:

[19:56] <Dayse> Obrigada!  
 [19:56] <acris> /mode #evidosol-3 -mz  
 [19:56] <acris> =====Aberto para perguntas!  
 [19:57] <Dayse> Não fiquem tímidos! :)  
 [19:57] <acris > :)  
**[19:57] <Margarita> poderia dar um exemplo de como funcionam essas ferramentas?**  
 [19:58] <Rocha80> eu acho que cheguei tarde mas o link que vc colocou nao abre  
 [19:58] <acris> Dayse: Hoje temos um protocolo muito fechado por causa do SISNEP. Existe algum tipo de licença para o corpus que permita o reuso e garanta os direitos dos informantes, no caso de corpus produzidos especificamente para uma determinada pesquisa?  
 [19:59] <Dayse> Por exemplo, o UNITEX que é um manipulador de corpus...ele conta com um dicionário interno de modo que o analista consegue ter a frequências de todos as palavras que ocorrem no texto;  
 [19:59] <Dayse> consigo fazer buscas por classes gramaticais...  
 [19:59] <Dayse> é um recurso muito rico para quem quer construir ontologias, dicionários, ver variação linguística  
 [20:00] <Dayse> qual link vc não conseguiu abrir?  
 [20:00] <Rocha80> <http://www.nilc.icmc.usp.br:8180/portal/news.jsp?id=6>  
**[20:00] <Margarita> ok. muito obrigada pela palestra...**

No discurso do *log*, vemos a questão de Margarita sobre um aspecto da comunicação sobre linguística de corpora e a resposta da palestrante Dayse. Posteriormente, em uma entrevista com essa mesma aluna a respeito do *congresso*, ela comenta sobre o trabalho da palestrante:

O trabalho do qual eu mais gostei foi “Construção de corpus eletrônico e sua manipulação por meio de ferramentas computacionais: novos recursos para a pesquisa linguística” – Dayse. Gostei porque me apresentou algo completamente novo: não sabia que existia esse tipo de ferramentas. Inclusive visitei um dos links que a palestrante indicou e fiquei deslumbrada. É realmente muito interessante. Parecia que ela estava falando para pesquisadores, tanto que fiz uma pergunta bem “básica” (exemplos de como se utiliza, ou algo assim) a que a palestrante me respondeu atenciosamente. Mas isso, de ser voltado para pesquisadores, é muito bom, porque temos oportunidade de estar em contato com pessoas que estão mais avançadas nos estudos e pesquisas e isso pode nos incentivar e fazer buscar mais conhecimento. (*Margarita*)

Consideramos muito importante a participação de uma novata aprendendo sobre atividades e conhecimento, na prática com os mais “antigos”, que no caso é a palestrante. O evento congrega várias comunidades diferentes, dentre as quais podemos citar pesquisadores, desenvolvedores de software livre, professores e alunos de Graduação e Pós- Graduação com

<sup>133</sup> O texto completo da comunicação está disponível em: <<http://textolivre.org/wiki/VIIevidosol/Kamikawachi>>. Acesso: em: 09 jul. 2013.

uma presença marcante do curso de Letras, embora haja alunos de outros cursos, como Ciência da Computação, Biologia, Belas Artes, etc.

De acordo com sua fala, a aluna interage, mas não se sente membro da comunidade “de pesquisadores” da palestrante que, segundo ela, “são pessoas que estão mais avançadas em pesquisas”. Podemos dizer que ela não se sentiu membro, não mostrou um sentimento de pertencimento ou filiação a esta comunidade, como observamos no seguinte trecho: “é muito bom, porque temos oportunidade de estar em contato com pessoas que estão mais avançadas nos estudos e pesquisas e isso pode nos incentivar e fazer buscar mais conhecimento.” Apesar de ela não se sentir membro, ela se sente motivada a interagir e a buscar outros recursos para a sua aprendizagem.

Observamos em Margarita, ao entrar no site indicado pela palestrante e experimentar as ferramentas, um movimento, uma possibilidade de ação em que a usuária é consciente de poder utilizá-las, ou seja, há uma *sintonização para os propiciamentos* (GREENO, 1998) em sua participação. Consideramos que a palestrante forneceu os *links* como *propiciamentos* para Margarita conhecer e aprender mais sobre linguística de corpus, como vemos em sua fala: “Inclusive visitei um dos links que a palestrante indicou e fiquei deslumbrada. É realmente muito interessante”. A aluna envolve-se na aprendizagem como parte de atividades e práticas no espaço do ambiente digital, o que constitui um modo de inserção e de participação que se relaciona à “maneira de ser no mundo social, não a maneira de vir a saber sobre ele” (Lave; Wenger, 1991, p. 85). Ao participar do *congresso on-line*, Margarita se envolve na atividade e compartilha de uma prática social, aprendendo sobre as práticas de leitura e escrita em um *chat* que promove o letramento digital e o conhecimento sobre aspectos da linguística de corpus, como evidencia a própria aluna.

Após o *congresso*, coletamos algumas entrevistas espontâneas em *chat* com as alunas, e Rosa também comenta sobre o processo de aprendizagem nesta mesma comunicação:

[19:46] <Beth> Você poderia comentar sobre a sua aprendizagem?  
 [19:46] <Rosa> gostei muito da Palestrante Dayse  
 [19:47] <Beth> pq?  
 [19:47] <Rosa> pq se aproximou mais do que utilizo na minha vida  
 [19:47] <Rosa> busco muitas coisas na interent  
 [19:47] <Rosa> e as vezes passam coisas desapercibidas  
 [19:47] <Rosa> com a ‘palestra’ dela  
 [19:47] <Beth> sim  
 [19:47] <Rosa> vi que muito mais do que está na red pode ser utilizado

Apesar de esta aluna não ter feito nenhuma intervenção explícita no *chat*, como Margarita colocando alguma questão ou comentário durante a palestra, em sua entrevista ela aponta alguns aspectos importantes de sua aprendizagem no *congresso on-line*. Ao comentar sobre a palestra de linguística de corpus, Rosa afirma: “se aproximou mais do que utilizo em minha vida”; esse comentário se relaciona ao que ela havia comentado em outro momento da entrevista sobre a aproximação do que foi dito na comunicação do evento com uma disciplina que estava cursando sobre a linguística de corpus no Espanhol. Assim, essa aproximação da linguística de corpus com o que a aluna vivenciou, segundo ela indica em sua observação, tornou essa aprendizagem mais significativa, porque se relacionou ao seu cotidiano escolar como aluna universitária.

Violeta participou, em horário diferenciado das outras alunas, de comunicações relativas ao ensino a distância. Ela comenta, em uma entrevista sobre a sua participação no congresso on-line:

Não [havia participado de um congresso online]. Pelo que vi na tarde de ontem, pareceu interessante. Não deixa a desejar se comparado com um congresso presencial. A experiência foi interessante, só não pode perder a continuidade porque é tudo muito rápido. (*Violeta*)

A aluna diz ser a primeira vez que participa de um evento on-line síncrono e comenta que gostou e que a interação é intensa e parece ser muito rápida. Relata que nunca havia tido outras experiências de um evento dessa natureza, tudo foi novo, não conhecia muito bem como funcionava. Pensamos que estes fatores afetaram o seu modo de participar. Ela comenta, em outra entrevista sobre a interação no *chat*:

[12:36] <Violeta> tive que ficar atenta ao que o palestrante escrevia  
 [12:36] <Violeta> porque se não, você perde “o fio da miada” e fica difícil acompanhar  
 [12:36] <Violeta> são varias informações  
 [12:36] <Beth> você diz no questionário que "A experiência foi interessante, só não pode perder a continuidade porque é tudo muito rápido."  
 [12:37] <Violeta> isso mesmo  
 [12:37] <Beth> como você vê o aspecto do tempo em um congresso online?  
 [12:37] <Violeta> até mesmo porque as palestras foram seguidas uma das outras  
 [12:37] <Violeta> então, achei meia hora muito pouco  
 [12:38] <Violeta> poderia ser mais tempo  
 [12:38] <Violeta> meia hora para cada palestrante  
 [12:38] <Violeta> porque até se apresentar o palestrante, ele falar sobre seu trabalho e ainda abrir para perguntas é muito pouco tempo

[...]

[12:47] <Beth> e o que vc achou dessa interação no congresso online?

[12:47] <Violeta\_> minhas perguntas não foram respondidas no evento sincrono  
 [12:47] <Violeta\_> acho que foi devido ao tempo  
 [12:48] <Beth> como vc disse o tempo foi curto para apresentar o palestrante, o tema e depois as perguntas

Neste fragmento de uma entrevista on-line, Violeta comenta sobre o seu tatear no processo de participar do congresso. Essa participação exige um modo de ler e escrever na tela em que o tempo é diferenciado e exige um letramento digital que ela experimentava *in situ*, ou seja, em uma prática social que envolve vários aspectos, como: participantes, tempo, espaço, gênero, *chat*, o modo de teclar, etc. Todos esses aspectos influenciam a sua forma de interagir. Dessa maneira, as próprias atividades estruturam novas formas de agir em relação a seu entorno social (neste exemplo, no *congresso on-line*). Quando observamos os sujeitos atuando nesse entorno, localizamos o aspecto situacional do conhecimento gerado na prática. Essa prática revela, no caso, restrições que impactam na forma de participar dos sujeitos novatos. No primeiro contato de Violeta neste evento on-line, percebemos a questão do tempo como uma sintonização para a restrição (GREENO, 1998). Segundo ela, o tempo foi escasso para as palestras e as perguntas, a interação era muito intensa e rápida, muitas vezes desfavorecendo a compreensão. Mas, ao mesmo tempo, dava-lhe oportunidades de entender o que é estar “dentro” de um *congresso on-line* (poderia ser comparado grosso modo a uma atividade extra-classe de excursão, por exemplo, em um curso presencial), conhecer as formas de atuação nesse tipo específico de evento e, até mesmo, ganhar familiaridade a partir desta experiência inicial.

As três participantes tiveram uma percepção semelhante sobre o ato de “fazer perguntas” em um congresso on-line. Vejamos:

#### **Violeta**

[12:49] <Violeta> também tem o lado da timidez  
 [12:50] <Hortensia> interessante!  
 [12:50] <Violeta> por exemplo, em um congresso presencial talvez ficaria tímida para fazer uma pergunta  
 [12:50] <Violeta> em um evento online essa timidez desapareceu

#### **Rosa**

[20:08] <rosa> e o melhor  
 [20:08] <rosa> melhor  
 [20:08] <rosa> as vezes  
 [20:08] <rosa> pessoalmente temos vergonha de perguntar  
 [20:08] <rosa> e virtualmente  
 [20:08] <rosa> ninguém tá vendo a nossa cara  
 [20:08] <rosa> e nem precisa falar  
 [20:08] <Hortensia> é verdade  
 [20:08] <rosa> eu pelo menos tenho vergonha de falar em público

**Margarita**

[20:23] <Margarita> maior liberdade para perguntar e opinar, maior facilidade para participar (deslocamento, \$),

Pelas declarações das alunas, percebemos que a *sintonização* para os *propiciamentos* se deu pelo fato de o congresso ser on-line. Devido a isso, três participantes sentiram-se “com mais liberdade para perguntar”, “a timidez desapareceu”, “o melhor [...] virtualmente ninguém tá vendo nossa cara [...] pelo menos eu tenho vergonha de falar em público”. Em eventos presenciais, muitas vezes, os ouvintes sentem-se inibidos para fazer perguntas, e nos relatos das três alunas sobre o *congresso on-line*, observamos que, no espaço digital, elas sentiram-se mais à vontade para fazer perguntas, mesmo sendo a primeira vez em que participavam de um evento desta natureza.

A partir de alguns aspectos expostos anteriormente, é possível reconhecer certas dificuldades iniciais enfrentadas pelas alunas ao participarem como ouvintes de um evento acadêmico em um *chat*. Tais dificuldades – identificadas como, por exemplo, o sentimento de não pertencimento à comunidade, como comentado por Margarita, e dificuldades com relação ao tempo de apresentação – evidenciam, conforme os termos da aprendizagem situada, uma participação periférica de Violeta e, também, das alunas Rosa e Margarita, ou seja, uma *participação periférica legítima* (PPL).

Nesta seção, apresentamos aspectos da primeira participação em um *congresso on-line* das alunas da disciplina APEE I e evidenciamos os modos de participar das alunas, considerando-os como PPL. Na próxima seção, analisaremos as formas de participação das alunas no segundo *congresso on-line*, na disciplina APEE II.

### 5.3 Os participantes e as práticas mudam

No início do semestre da disciplina APEE II, a professora orientadora/pesquisadora, ao apresentar o programa proposto para o curso, comentou que ao final do semestre haveria novamente o *congresso on-line*. Desta vez, ela perguntou às alunas se elas se interessariam em apresentar um trabalho no evento e, naquele momento, ninguém se mostrou motivado. Posteriormente, Violeta nos procurou e disse que desejava apresentar no *congresso on-line* o projeto da WebQuest que havia desenvolvido no semestre anterior, no Estágio Supervisionado. Perguntamos-lhe se Rosa não desejava apresentar com ela, uma vez

que as duas realizaram o Estágio juntas, mas esta aluna não se mostrou interessada, somente Violeta. Cabe dizer que o convite proposto por nós não foi vinculado à avaliação, foi um convite aberto a todas, sem relação com notas da disciplina. A partir desse momento, várias questões emergiram a respeito dessa nova atividade. Iniciou-se o processo de preparação para a apresentação de Violeta no *congresso* e suas implicações com relação à turma.

Primeiramente, todo o processo de inscrição no evento foi paralelo às aulas, e a única aluna participante foi Violeta. As fases que emergiram a partir do convite para participar do evento dividiram-se em (i) elaboração do resumo do trabalho; (ii) inscrição e submissão do resumo ao *congresso*; (iii) elaboração do texto para apresentação no *chat*. Todas as iniciativas foram tomadas pela aluna, que compartilhava conosco as suas dúvidas. Essas fases foram paralelas, ou seja, para além das outras atividades da disciplina. Tudo era novidade para a aluna: apresentar um trabalho em um evento e, além disso, em um *congresso on-line*. Então, ela procurou-nos por e-mail para compartilhar o resumo, o texto da apresentação, etc. Com relação ao (i) elaboração do resumo do trabalho, ela inicialmente escreveu o resumo e nos enviou, pedindo para que fizéssemos as alterações necessárias. Eis a primeira versão do seu texto:

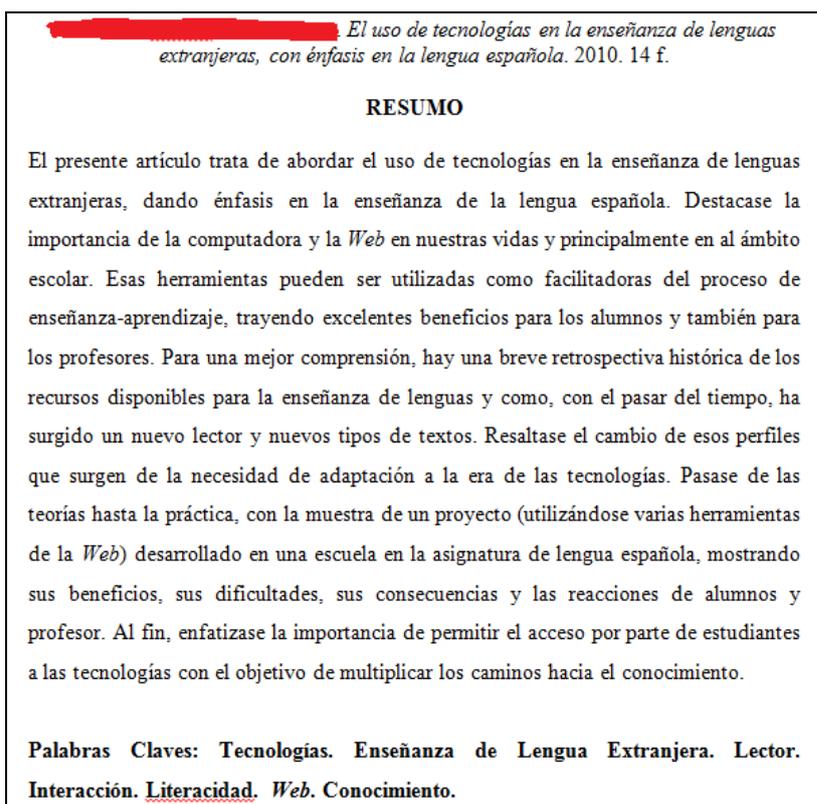


FIGURA 16 - Primeira versão do resumo elaborado por Violeta

No resumo, observamos no cabeçalho a inserção da referência ao trabalho escrito no final do semestre anterior. Este trabalho é o texto-base da proposta que Violeta apresenta em seu resumo. No entanto, normalmente, não se coloca esta referência no início de um resumo. Outros aspectos que deveriam ser revistos dizem respeito às normas do evento, a questões linguísticas do Espanhol, aspectos do gênero, como podemos observar no resumo com o nosso *feedback*:

o- **Título da Palestra:** El uso de tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras con énfasis en la lengua española.¶

o- **Trilha (Veja as trilhas aqui):** Acho que o seu trabalho se encaixa mais nesse tema **Ensino e Internet**.¶

o- **Público-alvo:** Professores e alunos de letras com interesse no ensino mediado por computador.¶

**Resumo da proposta (Até 250 palavras, que será divulgada se a proposta for aceita):**

**\_\_\_\_\_:** acho que no resumo deve ser focada a experiência prática e os resultados principalmente.¶

El presente artículo trata de abordar el uso de tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras, dando énfasis en la enseñanza de la lengua española. Destacase la importancia de la computadora y la Web en nuestras vidas y principalmente en el ámbito escolar. Esas herramientas pueden ser utilizadas como **seleccionadas** mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, **trayendo excelentes beneficios para los alumnos y también para los profesores**. Para una mejor comprensión, **hay** presentaré una breve retrospectiva histórica de los recursos disponibles para la enseñanza de lenguas y como, con el pasar del tiempo, **han** surgido un nuevo lector y nuevos tipos de textos. **Resaltase** el cambio de esos perfiles que surgen de la necesidad de adaptación a la era de las tecnologías. **Pasase de las**

El énfasis del trabajo es demostrar el desarrollo un proyecto de enseñanza integrando las TICs (y utilizándose varias herramientas de la Web como Google Doc, WebQuest) con alumnos de un curso Técnico en Turismo de **Ensigno Medio**. Con el objetivo de transponer de la teoría sobre las TICs en la clase de E/LE a la práctica, **la experiencia de producción y comprensión oral/escrita** de este proyecto desarrollado en una escuela

[P1] Comentario: Este trabajo¶

[P2] Comentario: Se destaca¶

[P3] Comentario: Se resalta¶

FIGURA 17 - Primeira revisão do resumo pela professora orientadora/pesquisadora

Apontamos sugestões e correções com base nas normas do evento disponíveis na página web, além de algumas questões linguísticas e do gênero resumo. Com a participação da aluna no evento, percebíamos que o uso da escrita em contextos on-line não se desvinculam de outros. Havia outras práticas de leitura e escrita que emergiam e contribuíam no letramento acadêmico dessa professora em pré-serviço. Havia aspectos relativos ao gênero discursivo “resumo” para um congresso, pois era a primeira vez que ela escrevia um texto como esse: elementos conectores, inclusão de alguns dados relativos ao detalhamento do local onde realizou o projeto, etc, como sinalizados na FIG. 17.

Outra fase de preparação para o *congresso on-line* foi a (iii) elaboração do texto para a apresentação. Há algumas características desse evento que devem ser descritas aqui, para o conhecimento do modo como funcionam as comunicações. O trabalho que Violeta

apresentaria é fruto do *Projeto Colaborativo* (Cf. capítulo anterior) que desenvolveu com alunos do Ensino Médio Técnico em Turismo. Vale ressaltar que Violeta escreveu sobre esse projeto no trabalho final da disciplina APEE I; portanto, o texto já estava desenvolvido. No entanto, por se tratar de uma comunicação de 20 minutos, em um *congresso on-line* por *chat*, o texto necessitava de vários ajustes para ser apresentado. A professora orientadora/pesquisadora faz parte do grupo Texto Livre e já havia apresentado trabalhos nesse *congresso on-line* anteriormente. Por conhecer a dinâmica, o grupo indicou algumas instruções que são necessárias para esse tipo de apresentação no “chatslide”, como: é importante o palestrante já ter o texto pronto para ir colando no *chat* para apresentar; cada “colagem” neste *chat* deve ser de no máximo três linhas, pois é o que o aplicativo comporta, caso contrário pode haver um corte e ficar faltando o restante da frase; além disso, para uma apresentação de 20 minutos, o ideal é que o texto ocupe 4 páginas A4. Todos esses elementos colaboram para “letrar” digitalmente *in situ*, em uma proposta acadêmica de apresentação de trabalho em um evento on-line.

Violeta organizou o seu texto de acordo com as instruções acima e nos enviou por e-mail. Eis um trecho de sua apresentação:

Intentaré enseñar un poco la teoría sobre el uso de las tecnologías en la enseñanza de LE, aplicada a la práctica, en un trabajo desarrollado en un colegio de Belo Horizonte.

En el contexto de la escuela, pude evaluar cómo proponer una actividad que utilizará la Web y las reacciones de los alumnos y del profesor delante de tal experiencia.

En mí pasantía fue propuesto desarrollar un proyecto juntamente con los alumnos de un curso técnico de turismo de la escuela “X” en el año de 2010. (...)<sup>134</sup>

A aluna apresenta, nas primeiras linhas, o objetivo do seu trabalho e o local onde foi realizado. Na outra parte do texto, ela informa que o projeto foi realizado no Estágio Supervisionado e indica a data de aplicação. A aluna enviou a primeira versão para a professora orientadora/pesquisadora e esta sugeriu as seguintes mudanças, em azul:

Buenas noches a todos/as. Me gustaría agradecerles la oportunidad de participar del VII Evidosol.

Presentaré un trabajo que asocia el uso de las tecnologías a la práctica en la enseñanza de lengua española

<sup>134</sup> Tentarei ensinar um pouco a teoria sobre o uso das tecnologias no ensino de LE, aplicada à prática, em um trabalho desenvolvido em um colégio de Belo Horizonte.

No contexto da escola, pude avaliar como propor uma atividade que utilizará a Web e as reações dos alunos e do professor diante de tal experiência.

Em meu estágio foi proposto desenvolver um projeto juntamente com os alunos de um curso técnico de turismo da escola “X” no ano de 2010. [...]

En mí pasantía fue propuesto desarrollar un proyecto juntamente con los alumnos de un curso técnico de turismo de la escuela pública en BH, en el segundo semestre de 2010. (...)<sup>135</sup>

Ao iniciar a revisão, nós sugerimos a inserção de uma saudação ao público e um agradecimento por participar do evento. Posteriormente, sugerimos uma modificação na parte inicial em que Violeta havia colocado: “Intentaré enseñar un poco la teoría sobre el uso de las tecnologías en la enseñanza de LE, aplicada a la práctica” para “Presentaré un trabajo que asocia el uso de las tecnologías a la práctica en la enseñanza de lengua española”, porque a aluna não apresentaria uma teoria sobre o uso das TICs, mas um relato de experiência que integra as TICs em práticas de ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio. Houve a supressão do trecho “En el contexto de la escuela, pude evaluar cómo proponer una actividad que utilizará la Web y las reacciones de los alumnos y del profesor delante de tal experiencia”, porque em outro momento do texto, esses aspectos já estavam contemplados e ficaria repetitivo.

Notamos que, na elaboração do resumo e no texto de apresentação pré-congresso, a escrita “na prática” era situada em uma atividade concreta, real e “autêntica”, de acordo com a concepção de Brown *et al.* (1993), na medida em que são fomentados tipos de habilidades e de resolução de problemas oriundos de uma atividade.

Nesse sentido, buscamos reconhecer a importância de abordagens mais específicas da prática social da escrita acadêmica (STREET, 2010a), como no exemplo da elaboração do resumo e do texto da comunicação em *chat* para o *congresso on-line*. Algumas questões da escrita da aluna vieram à tona a partir da prática. O processo interativo da escrita envolveu a “negociação situada e renegociação de significado” (LAVE; WENGER, 1991). A colaboração e o *feedback* contribuíram para as modificações realizadas e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento dos textos.

---

<sup>135</sup> Boa noite a todos/as. Gostaria de agradecer a oportunidade de participar do VII Evidosol. Apresentarei um trabalho que associa o uso das tecnologias à prática de ensino de língua espanhola. Em meu estágio foi proposto desenvolver um projeto juntamente com os alunos de um curso técnico de turismo da escola pública em BH, no segundo semestre de 2010. [...]

## 5.4 Apresentação no congresso on-line – segundo semestre

Após toda a preparação – o resumo, o texto da apresentação – chegou o dia da apresentação de Violeta no Evidosol. Violeta demonstrava motivação e interesse na realização de todo o “passo a passo” para apresentar em um congresso. O *congresso* já estava agendado em nosso programa, desde o início do semestre letivo; as alunas participariam como ouvintes, caso nenhuma demonstrasse interesse em submeter um trabalho. O interesse de Violeta, portanto, ampliou a expectativa inicial de participação e as aprendizagens. Em uma aula anterior, as alunas haviam nos pedido que participássemos do *congresso on-line*, todas juntas no laboratório de informática da faculdade e, após o *congresso* nos reuniríamos, para discutir algumas questões relativas ao curso.

Naquele dia, todas estavam presentes: Margarita, Rosa, Violeta, Clara e a professora orientadora/pesquisadora. Observamos que as colegas sentiam-se satisfeitas com a apresentação de Violeta, elas tinham uma relação interpessoal muito boa com esta aluna e demonstravam afetividade entre elas. Quando Violeta chegou ao laboratório de informática, as alunas diziam: “nossa, como ela está elegante!” “até passou esmalte para a palestra virtual!”, num tom de brincadeira e, em seguida, cumprimentaram-na por ela apresentar o trabalho.

Na apresentação, as alunas participaram do *chat* prestando muita atenção na comunicação e, antes do início, interviram:

[19:29] <@Beth\_> Buenas noches a todas/os,  
 [19:30] <clara> boa sorte, Violeta  
 [19:30] <@Beth\_> Vamos a abrir nuestro Evidosol con la primera ponencia en español de hoy que se titula  
 [19:30] <@Beth\_> El uso de tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras, con énfasis en la lengua española  
 [19:30] <@Beth\_> y será presentado por  
 [19:30] <@Beth\_> Violeta (...)  
 [19:31] == mode/#evidosol-3 [+v Violeta] by Beth\_<sup>136</sup>  
 [19:31] <+Violeta> Buenas noches a todos/as. Me gustaría agradecerles la oportunidad de participar del VII Evidosol.  
 [19:32] <+Violeta> Presentaré un trabajo que asocia el uso de las tecnologías a la práctica en la enseñanza de lengua española<sup>137</sup>

<sup>136</sup> Este código indica que a moderadora está dando “voz” à palestrante, e a partir deste momento só a palestrante poderá falar; se alguém fizer alguma inserção escrita, esta só aparecerá para a moderadora. Esse procedimento é importante para que todos os participantes só visualizem a comunicação, e o canal fique limpo. Após a apresentação, o canal é aberto a todos para as perguntas.

<sup>137</sup> [19:29] <@Beth\_> Boa noite a todas/os, / [19:30] <clara> boa sorte, Violeta / [19:30] <@Beth\_> Vamos abrir nosso Evidosol com a primeira comunicação em espanhol de hoje que se intitula / [19:30] <@Beth\_> O uso de tecnologías no ensino de línguas estrangeiras, com ênfase na língua espanhola / [19:30] <@Beth\_> e será apresentado por / [19:30] <@Beth\_> Violeta [...] / [19:31] == mode/#evidosol-3 [+v Violeta] by Beth\_ / [19:31] <+Violeta> Boa noite a todos/as. Gostaria de agradecer a oportunidade de participar do VII Evidosol. /

Numa atmosfera bastante acolhedora, Clara desejou a Violeta “*boa sorte*” e, presencialmente, as outras alunas também desejaram-lhe uma boa apresentação. Ela iniciou sua “fala” com a saudação, o agradecimento e seguiu com a apresentação do trabalho, que transcorreu de forma efetiva.

Após a apresentação, as alunas bateram palmas para a colega (presencialmente) e se mostraram muito satisfeitas e orgulhosas com o trabalho de Violeta. Esse tipo de manifestação presencial em evento on-line é algo que fica invisível para quem está “do outro lado”, e que consideramos um forte indício de motivação das alunas. Em seguida, foi aberto para as perguntas e as próprias colegas interagiram no chat com algumas colocações:

[19:52] <+Violeta> es algo fundamental que debe ser estimulado por las instituciones responsables. Es esencial acabar con la resistencia por parte de algunos. La Web abre una puerta para el conocimiento.

[19:52] <+Violeta> ¡Muchas gracias!

[19:53] <@Beth\_> **Muy importante tu trabajo y tus contribuciones! Gracias, Violeta,**

[19:53] <clara> **muy bien!!!!**

[19:53] <Leandro> si, yo pienso que es importante hacer eso por la educación!

[19:53] <@Beth\_> Abrimos ahora a las preguntas

[19:53] <+Violeta> sí Leandro

[19:54] <+Violeta> es fundamental ampliar nuestras posibilidades de ministrar las clases de LE

[19:54] <Margarita> **Bueno, primeramente le felicito por su exposición! Muy clara y organizada.**

[19:54] <Leandro> yo soy professor e tengo una pos que trabaja tecnologias en la educación

[19:55] <fatifaya> Gracias Violeta. Quizá incluyendo en la evaluación de forma más explícita se fomente más el interés de los alumnos

[19:55] <+Violeta> y las tecnologías amplían mucho esas posibilidades

[...]

[19:55] <+Violeta> sí fatifaya

[19:56] <Rosa> **No es una pregunta en sí... Es solo que quería dar mi testigo. Que al final me gustó mucho los resultados de los trabajos de una forma general. Fue una experinecia muy boa.**<sup>138</sup>

---

[19:32] <+Violeta> Apresentarei um trabalho que associa o uso das tecnologias à prática no ensino de língua espanhola.

<sup>138</sup> [19:52] <+Violeta> é algo fundamental que deve ser estimulado pelas instituições responsáveis. É essencial acabar com a resistência por parte de alguns. A Web abre uma porta para o conhecimento. / [19:52] <+Violeta> Muito obrigada!! / [19:53] <@Beth\_> **Muito importante seu trabalho e suas contribuições! Obrigada, Violeta,** / [19:53] <clara> **muito bem!!!!** / [19:53] <Leandro> sim, eu penso que é importante fazer isso pela educação! / [19:53] <@Beth\_> Abrimos agora às perguntas / [19:53] <+Violeta> sim Leandro / [19:54] <+Violeta> é fundamental ampliar nossas possibilidades de ministrar as aulas de LE / [19:54] <Margarita> **Bom, primeiramente parabenizo-lhe por sua exposição! Muito clara e organizada.** / [19:54] <Leandro> eu sou professor e tenho uma pós que trabalha tecnologias na educação / [19:55] <fatifaya> Obrigada Violeta. Talvez incluindo na avaliação de forma mais explícita se fomente mais o interesse dos alunos / [19:55] <+Violeta> e as tecnologias ampliam muito essas possibilidades [...] / [19:55] <+Violeta> sim fatifaya / [19:56] <Rosa> **Não é uma pergunta em si... É só que queria dar meu testemunho. Que ao final gostei muito dos resultados dos trabalhos de uma forma geral. Foi uma experiência muito boa.**

Clara elogia o trabalho, reconhecendo publicamente a apresentação da colega de classe, devido ao desenvolvimento de suas competências durante o *congresso on-line*. Como o *congresso* é aberto, outras pessoas também participam, como *Leandro* e *fatifaya*, que agradecem e imprimem a sua opinião sobre o trabalho de Violeta. Margarita elogia a apresentação comentando sobre a estruturação da proposta “Bueno, primeramente le felicito por su exposición! Muy clara y organizada.” Rosa, a outra colega de sala, que participou juntamente com Violeta na elaboração e implementação desse projeto na escola, faz uma observação reflexiva sobre a apresentação: “No es una pregunta en sí... Es solo que quería dar mi testigo. Que al final me gustó mucho los resultados de los trabajos de una forma general. Fue una experinecia muy boa.” No semestre anterior, quando Rosa desenvolveu o projeto juntamente com Violeta, seus comentários sobre o projeto eram sempre com reservas, dizendo que não funcionou como esperava, que os alunos não tiveram uma boa recepção, etc. No entanto, como se pode ver, fazendo uma reflexão a *posteriori* e revendo por meio da análise da colega de estágio, Rosa concluiu que, de maneira geral, havia sido uma experiência positiva.

Em várias atividades desenvolvidas com as alunas da APEE II, abríamos um fórum no *TelEduc* (o ambiente virtual de aprendizagem de apoio à disciplina presencial) para que as alunas refletissem sobre as mesmas. Nesse fórum, a professora orientadora/pesquisadora iniciou com o tópico “EVIDOSOL” com a pergunta: ¿Qué significó participar del Evidosol 2011? Violeta foi a primeira a responder:

2. **Re:Evidosol** Jueves, 09/06/2011, 07:30:29 Violeta: Fue muy interesante la participación. Creo que un evento virtual favorece a la interacción, además de ampliar la participación de muchas personas, ya que uno puede estar en cualquier parte del mundo. Como poniente me gusto mucho la experiencia y volveria a presentar más trabajos en el evento.<sup>139</sup>

Violeta expressa a sensação de interagir em um evento on-line, em que ela está ao mesmo tempo “em sua universidade” e em contato com diversas pessoas em qualquer lugar do mundo; relata haver uma ampliação espacial que possibilita o estar “dentro” e “fora” da universidade, ao mesmo tempo. Margarita, em uma entrevista sobre o *congresso* no semestre anterior, reitera o comentário de Violeta “Me senti participando do mundo. É muito interessante ter Acesso em: a tantos lugares, pessoas e estudos, dentro de casa. Além disso, me pareceu muito organizado, as palestras começaram no horário indicado e consegui acessar

---

<sup>139</sup> 2. **Re:Evidosol** Quinta, 09/06/2011, 07:30:29 Violeta: Foi muito interessante a participação. Acho que um evento virtual favorece a interação, além de ampliar a participação de muitas pessoas, já que uma pessoa pode estar em qualquer parte do mundo. Como palestrante, gostei muito da experiência e voltaria a apresentar mais trabalhos no evento.

tudo o que quis”. O que esse *participar do mundo* pode evocar? Pensamos que a aproximação com o “mundo” é uma evidência de contextualização significativa da participação na prática e *sintonizações de propiciamentos* para a aprendizagem.

Violeta ainda destaca em seu comentário no fórum: “como ponente me gusto mucho la experiencia [...]”. Notamos também a *sintonização* para o *propiciamento*, isto é, o *congresso on-line* (e gratuito) propicia a participação de pessoas de todo o mundo. A colocação de Violeta nos informa também sobre o seu empoderamento, ao mudar sua forma de participação, ou seja, no primeiro semestre do estágio, ela participou como ouvinte e, no segundo, participou como “palestrante”. Como afirma Lave (2011), os participantes, a participação e os contextos mudam e, portanto, as práticas mudam. Segundo a autora, somos sempre aprendizes de nossa prática, que está sempre mudando.

No mesmo fórum, Rosa emite a sua impressão sobre o *congresso on-line*:

3. **Re:Re:Evidosol** Martes, 14/06/2011, 14:20:29 Rosa: Fue muy distinto participar de este evidosol, ya que distinto del otro, al mismo tiempo que estabamos 'on-line' también había el contacto, escuchávamos una a la otra, y eso fue una experiencia mejor que la anterior, por lo menos a mí.<sup>140</sup>

A aluna afirma que o último Evidosol foi diferente daquele do semestre anterior; Segundo ela, “al mismo tiempo que estabamos 'on-line' también había el contacto, escuchávamos una a la otra, y eso fue una experiencia mejor que la anterior”. Para Rosa, a simultaneidade de estar nos espaços *on-line* e presencial favoreceu uma “experiencia mejor”, porque podia escutar os comentários das colegas, que estavam mais próximas e se engajavam. O evento somente *on-line*, como havia sido no semestre anterior, com cada uma em um espaço diferente (casa, universidade, etc) sintonizou restrições para a sua participação.

De acordo com o comentário de Rosa e as evidências de interação no laboratório de informática, as alunas estavam *sintonizadas* para os *propiciamentos* com a multimodalidade na interação com as colegas, tanto oralmente quanto pela escrita no *chat*, gerando oportunidades outras de aprendizagem surgidas a partir da intersecção do *on-line* com o presencial. Assim, observamos que naquele evento de letramento digital, as duas modalidades de aprendizagem se entrecruzaram de maneira síncrona:

---

<sup>140</sup> 3. **Re:Re:Evidosol** Terça, 14/06/2011, 14:20:29 Rosa: Foi muito diferente participar deste evidosol, já que diferentemente do otro, ao mesmo tempo que estávamos 'on-line' também havia o contato, escutávamos uma a outra, e isso foi uma experiência melhor que a anterior, pelo menos para mim.

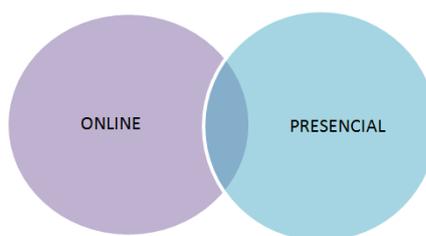


FIGURA 18 - Intersecção de modalidades

No momento on-line, elas tiveram a oportunidade de apresentar um trabalho de Língua Espanhola integrando as TICs realizado no Estágio Supervisionado do semestre anterior, para a própria turma e demais participantes do *congresso*, e houve chance de perguntas e interações no *chat*. No momento presencial, as alunas tiveram a oportunidade de interagir oralmente, antes e durante, com alguns comentários, e depois da apresentação com uma reflexão conjunta sobre o evento e outros tópicos do Estágio que elas desejavam abordar. Houve, então, momentos presencial e on-line, e a intersecção on-line–presencial. Cabe destacar um detalhe importante: a interação on-line, nesse caso, é uma interação formal do evento. A interação presencial é informal e isso, para quem está iniciando em práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, acaba tendo uma importância bem maior do que para quem já está letrado e se sente “em casa” no ambiente on-line. Assim, reconhecemos que para as alunas em formação inicial experiências como esta: on-line / presencial possuem grande valor para o letramento digital.

Margarita corroborou com a reflexão de Rosa, com a seguinte contribuição no fórum da disciplina:

4. **Re:Evidosol** Domingo, 26/06/2011, 19:26:08 Margarita : Para mí, participar en Evidosol fue muy bueno. El año pasado había sentido algo muy interesante, con respecto a eso que dijo Violeta de poder estar con gente de todo el mundo. Fue para mí muy impresionante. Ese año me pareció estupendo que participara Violeta como poniente. Pude acompañar más o menos su preparación para presentar y, participar de su ponencia fu muy bueno porque tuve la oportunidad de conocer mejor el trabajo que ella y Rosa desarrollaron el semestre pasado. Por más raro que pueda parecer, no lo conocía bien, aunque estuvimos juntas en clase el semestre pasado. También fue bueno porque me enorgullece ver el progreso de mis compañeras :o) Participar como poniente también fue muy bueno. Estoy segurísima que actividades en línea son muy provechosas, que se puede aprender mucho, tanto al ser oyente como al ser poniente. Es diferente de una ponencia presencial, pero es tan completa como, en lo que se refiere a

contenidos, y más en las posibilidades de intercambio con personas e ideas que estén físicamente lejos. En fin, saldo súper positivo.<sup>141</sup>

Margarita ressalta que o fato de sua colega de sala participar como palestrante foi “estupendo”, na medida em que ela pôde acompanhar um pouco do processo de preparação de Violeta para apresentar. E outro aspecto que nos chama a atenção é sua afirmação de que conheceu melhor o trabalho, agora no evento on-line, do que quando ela o apresentou no semestre anterior para a turma, presencialmente: “Por más raro que pueda parecer, no lo conocía bien, aunque estuvimos juntas en clase el semestre pasado”. Talvez possamos apostar nas evidências de que ela concentrou mais atenção nessa apresentação que na anterior, ou mesmo que essa modalidade ofereceu a *sintonização* para *propósitos* que facilitaram a aprendizagem de Margarita.

A parte final do comentário de Margarita demonstra orgulho de sua colega de sala ser “palestrante” e do seu progresso, que não está restrito apenas a Violeta, mas a todo o grupo. Margarita afirma: “Estoy segurísima que actividades en línea son muy provechosas, que se puede aprender mucho, tanto al ser oyente como al ser poniente”. Dessa forma, ela demonstra que a aprendizagem se dá na participação da prática, tanto como palestrante quanto como ouvinte. Assim, as experiências de participação na prática vivenciadas pela turma indicam também, como no *Projeto Colaborativo*, uma Colp, em que as alunas se engajam em um mesmo empreendimento comum, reconhecem publicamente o desenvolvimento das competências no evento, e compartilham comportamentos, linguagem, valores e uso de ferramentas.

Foram apresentados alguns momentos nos quais houve mudança de participação das alunas e, em especial, de Violeta, das práticas desenvolvidas. Com base nos referenciais da aprendizagem situada, acreditamos que os indícios de participação das alunas no segundo *congresso on-line* evidencia uma participação central. Violeta, por exemplo, demonstra motivação para apresentar seu trabalho no *congresso*, algo não imposto, mas um convite, empenha-se na preparação e no desenvolvimento do resumo e do texto de apresentação, e

---

<sup>141</sup> 4. **Re:Evidosol** Domingo, 26/06/2011, 19:26:08 Margarita : Para mim, participar no Evidosol foi muito bom. O ano passado havia sentido algo muito interessante, a respeito disso que disse Violeta de poder estar com gente de todo o mundo. Para mim foi muito impressionante. Esse ano me pareceu excelente que participara Violeta como palestrante. Pude acompanhar mais ou menos sua preparação para apresentar e, participar de sua palestra foi muito bom porque tive a oportunidade de conhecer melhor o trabalho que ela e Rosa desenvolveram no semestre passado. Por mais raro que possa parecer, não o conhecia bem, ainda que estivemos juntas na aula no semestre passado. Também foi bom porque me orgulha ver o progresso de minhas companheiras :o) Participar como palestrante também foi muito bom. Estou certíssima de que atividades on-line são muito proveitosas, que se pode aprender muito, tanto ao ser ouvinte como ao ser palestrante. É diferente de uma palestra presencial, mas é tão completa como, no que se refere a conteúdos, e mais nas possibilidades de intercâmbio com pessoas e ideias que estão fisicamente longe. Enfim, saldo super positivo.

interage com os participantes on-line e com as alunas da turma. As alunas se mostram engajadas na apresentação de Violeta, como notamos nos seus comentários. Pensamos que o fato de o grupo constituir uma Colp colaborou para essa participação central das alunas.

## 6 A OFICINA DA QUARTA CAPA

Neste capítulo, buscamos descrever e analisar as formas de participação das alunas em um evento de letramento digital – a partir de um *case-based teaching* (Capítulo 2 p. 60) – denominado *Oficina da quarta capa*, e realizado como parte da disciplina APEE II. As atividades desta *Oficina* foram desenvolvidas em cenários diferentes, a saber: na sala de aula, no laboratório de informática e na plataforma virtual de aprendizagem, o *TelEduc*, revezando nas modalidades presencial e on-line. Em nossa análise, valemo-nos dos traços das comunidades locais de prática e, em alguns momentos, das *sintonizações para propiciamentos e restrições de Greeno*, para compreender a participação e as aprendizagens das professoras em pré-serviço.

No capítulo da fundamentação teórica, vimos que todo conhecimento é situado. Assim, um aspecto importante na formação de professores em pré-serviço é definir em que contextos a aprendizagem está situada. A partir da visão situada, pesquisas indicam como diferentes contextos de aprendizagem fornecem diferentes tipos de conhecimento. No caso que exploraremos nesta análise, a *Oficina da quarta capa*, consideramos esta proposta uma tentativa de integrar vivências que ocorrem em salas de aula da Educação Básica, com os conhecimentos teórico-metodológicos no ensino de línguas estrangeiras, em específico, o Espanhol. Concretizamos esta atividade por meio de um *case-based teaching*, a partir do estudo de gêneros textuais na teoria e na prática. Os *cases* nos fornecem aspectos para explorar várias ideias teóricas sobre ensino e aprendizagem na prática. Além disso, os casos baseados em situações autênticas podem oferecer reflexão e análise crítica, o que às vezes não é possível no momento em que os professores estão atuando em sala de aula. No cotidiano de diversas escolas regulares de ensino de Língua Espanhola é comum a adoção de livros de literatura para os alunos ampliarem o contato com o idioma estrangeiro por meio de leituras extensivas, para além do livro didático ou do material de ensino usado pelo professor.

A escolha desses livros são dilemas enfrentados por professores em exercício que, muitas vezes, na sua formação inicial (e também na formação continuada) não tiveram a oportunidade de entrar em contato com obras em Língua Espanhola para crianças e adolescentes, uma vez que, na maioria dos cursos de Graduação em Letras – Espanhol, não há disciplinas que focalizem e contemplem a literatura voltada para esse público. Especificamente na estrutura curricular do curso de Letras das participantes desta pesquisa não há disciplina alguma que aborde essa literatura. Dessa forma, o *case* surge de um contexto

real escolar vivenciado no cotidiano por diversos professores, e possibilita aos alunos explorarem a complexidade de trabalhar problemas pedagógicos, como é a questão da leitura e produção escrita de Língua Espanhola a partir dos gêneros.

No ensino de línguas estrangeiras, a noção de gênero é um caminho possível para a contextualização da leitura e da produção escrita para o professor em pré-serviço. É importante que esse aprendiz perceba que os textos são materializados em gêneros textuais, de diversas formas. O aluno deve ter mostras de vários gêneros textuais, para que ele possa compreender as formas e analisar os usos. Além disso, a aproximação de um trabalho com gêneros e a literatura sobre aprendizagem situada mostra-se bastante fecunda. Para Bazerman (2011):

[...] os gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros, e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2011, p. 23).

Como uma perspectiva social para o conceito de gênero, Bazerman se abre para uma conceituação mais flexível e dinâmica, abarcando o que se considera como rotinas sociais do cotidiano. Ele advoga que pela utilização de textos organizamos nossas ações do dia a dia, bem como imprimimos significado a um processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas. Dessa forma, os gêneros são situados, e a cada época eles são o que as pessoas reconhecem como gêneros.

Na perspectiva situada, Lave (1991) afirma que o conhecimento é distribuído na mente, no corpo, na atividade e nos ambientes organizados culturalmente. Assim, o trabalho com os gêneros textuais como artefatos culturais no contexto da sala de aula é um tipo de conhecimento distribuído entre professores, alunos, ferramentas computacionais e outros artefatos. E a aprendizagem é condicionada à participação dos alunos e professores em comunidades de prática que estruturam a colaboração no local de trabalho.

Dividimos este capítulo em (i) descrição dos procedimentos e do contexto da *Oficina da quarta capa*; (ii) análise das quartas capas produzidas pelas alunas; (iii) análise dos comentários das alunas sobre essa produção como uma comunidade local de prática; (iv) análise dos comentários do *Fórum* no *TelEduc*.

## 6.1 Situando a Oficina da quarta capa

Um dos objetivos da disciplina APEE II foi a integração de tecnologias no programa curricular do Estágio Supervisionado. Um dos conteúdos do programa são os gêneros textuais no ensino de Língua Espanhola. E, sempre, nessa disciplina de Estágio Supervisionado, há o intuito de estabelecer um diálogo entre teoria e prática. Então, propusemos, além do trabalho teórico sobre gêneros, uma *oficina* sobre o gênero quarta capa. E, por que quarta capa? Estudos sobre leitura em língua estrangeira (CORACINI, 2010, 2011) apontam falhas e problemas no ensino da leitura em sala de aula como um trabalho de leitura de mera decifração, algumas vezes de tradução linear do texto, da busca por descobrir o significado de uma palavra isolada, ou, até mesmo, por saber pronunciar-la corretamente. Portanto, observamos a necessidade de mudar o foco e enfatizar a leitura como um processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), como uma crítica que considere a influência do contexto de produção do texto sobre a compreensão e o contexto de produção da leitura.

Pesquisas sobre atividades didático-pedagógicas em línguas estrangeiras desenvolvidas com a quarta capa (CRISTÓVÃO, 2001, 2010; OLIVEIRA, 2011) evidenciam a relevância de se pensar na leitura e, também, na produção escrita, a partir deste gênero textual. A quarta capa é um gênero com características bem particulares, que podem contribuir com um estímulo à leitura, bem como com a produção escrita, em uma proposta pedagógica que integre diferentes habilidades. Cabe destacar que esses estudos focam nos aspectos do texto escrito, não exploram o aspecto visual que compõe esse gênero. Devido a essas razões, decidimos desenvolver a *oficina da quarta capa* no trabalho com gêneros, com as alunas do estágio supervisionado.

Neste quadro, mostramos as cinco fases do trabalho na disciplina APEE II com o gênero quarta capa:

**QUADRO 8**  
Etapas do trabalho com o gênero quarta capa

<b>Fase</b>	<b>Data e horário</b>	<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Local</b>	<b>Modalidade</b>
<b>1</b>	19/04/2011 19:00 às 20:00	Gêneros textuais na teoria e na prática	- discutir o conceito de gêneros e suas implicações no ensino de línguas estrangeiras;	Sala de aula	Presencial
<b>2</b>	19/04/11 20:00 às 20:40	<i>Oficina da quarta capa</i> (parte A)	- discutir um texto teórico sobre o uso do gênero quarta capa e implicações didáticas para o ensino da leitura em língua estrangeira; - analisar diversas quartas capas de livros de literatura em Língua Espanhola;	Sala de aula	Presencial
<b>3</b>	19/04/11 20:50 às 22:30	<i>Oficina da quarta capa</i> (parte B)	- criar quartas capas no computador a partir de livros de literatura hispânica infantil e juvenil; - discutir sobre o processo de criação das quartas capas digitais e seu possível uso na sala de aula;	Laboratório de informática da Universidade	Presencial
<b>4</b>	De 19/04/11 a 26/04/11	Comentários sobre as quartas capas das colegas	- comentar as quartas capas das colegas de classe;	<i>TelEduc</i>	On-line
<b>5</b>	De 19/04/11 a 26/04/11	<i>Fórum sobre a Oficina da quarta capa</i>	- refletir sobre o processo de criação das quartas capas e seu papel na formação inicial docente; - discutir sobre a elaboração das quartas capas no computador.	<i>TelEduc</i>	On-line

Na primeira fase, buscamos discutir aspectos teóricos, como conceito, características, exemplos de gêneros e suas implicações didático-pedagógicas nas aulas de Língua Espanhola. Na segunda fase, discutimos o artigo “O gênero quarta capa no ensino de

inglês” (CRISTÓVÃO, 2010). O texto constitui um recorte de um capítulo de uma pesquisa de Doutorado sobre essa temática e “fundamenta-se no interacionismo sociodiscursivo, que postula a necessidade de serem descritos gêneros de texto para seu ensino na escola [...]” (CRISTÓVÃO, 2010, p. 105), no qual a autora propõe, a partir dessa perspectiva, a construção de um modelo didático do gênero quarta capa para o ensino de inglês.

Após a discussão do texto, a professora pesquisadora levou algumas obras literárias em Espanhol, com quartas capas, como *Como agua para chocolate*, da escritora mexicana Laura Esquivel, *Cuentos*, do escritor espanhol José María Merino, *La princesa manca*, também de um autor espanhol chamado Gustavo Martín Garzo, etc. Podemos ver alguns exemplos nas FIG. 19, 20, e 21:

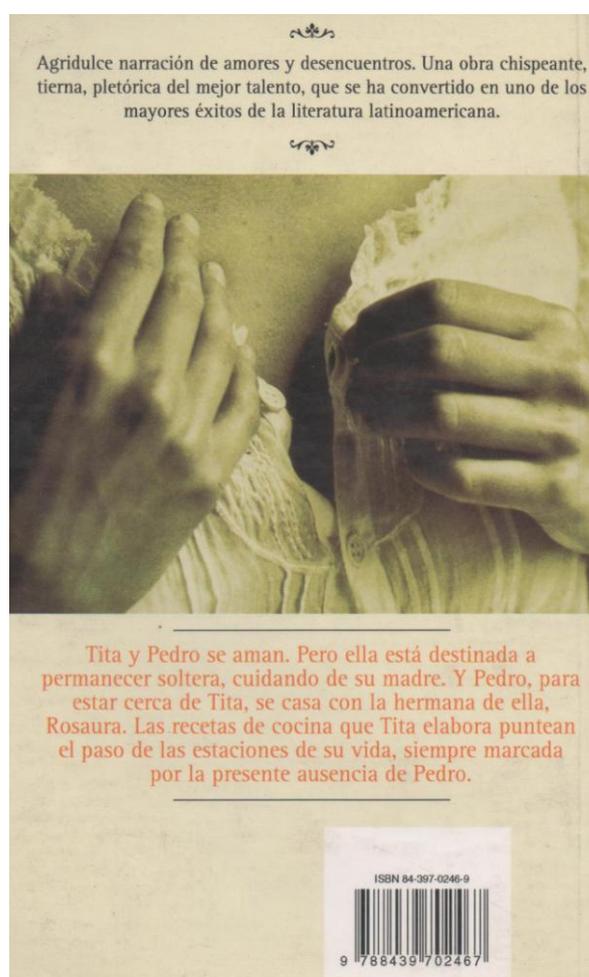


FIGURA 19 - Quarta Capa de *Como Agua para Chocolate* de Laura Esquivel  
Fonte: ESQUIVEL, L. *Como agua para chocolate*. Buenos Aires: Mondadori, 2002.

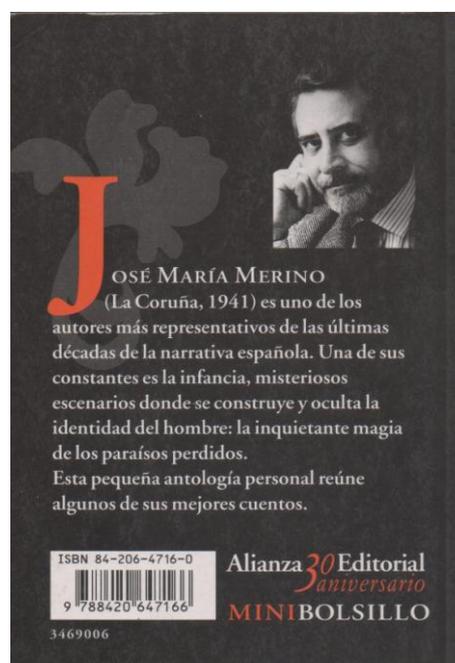


FIGURA 20 - Quarta capa de *Cuentos* de José María Merino  
Fonte: MERINO, J. *Cuentos*. Madrid: Alianza, 1997.

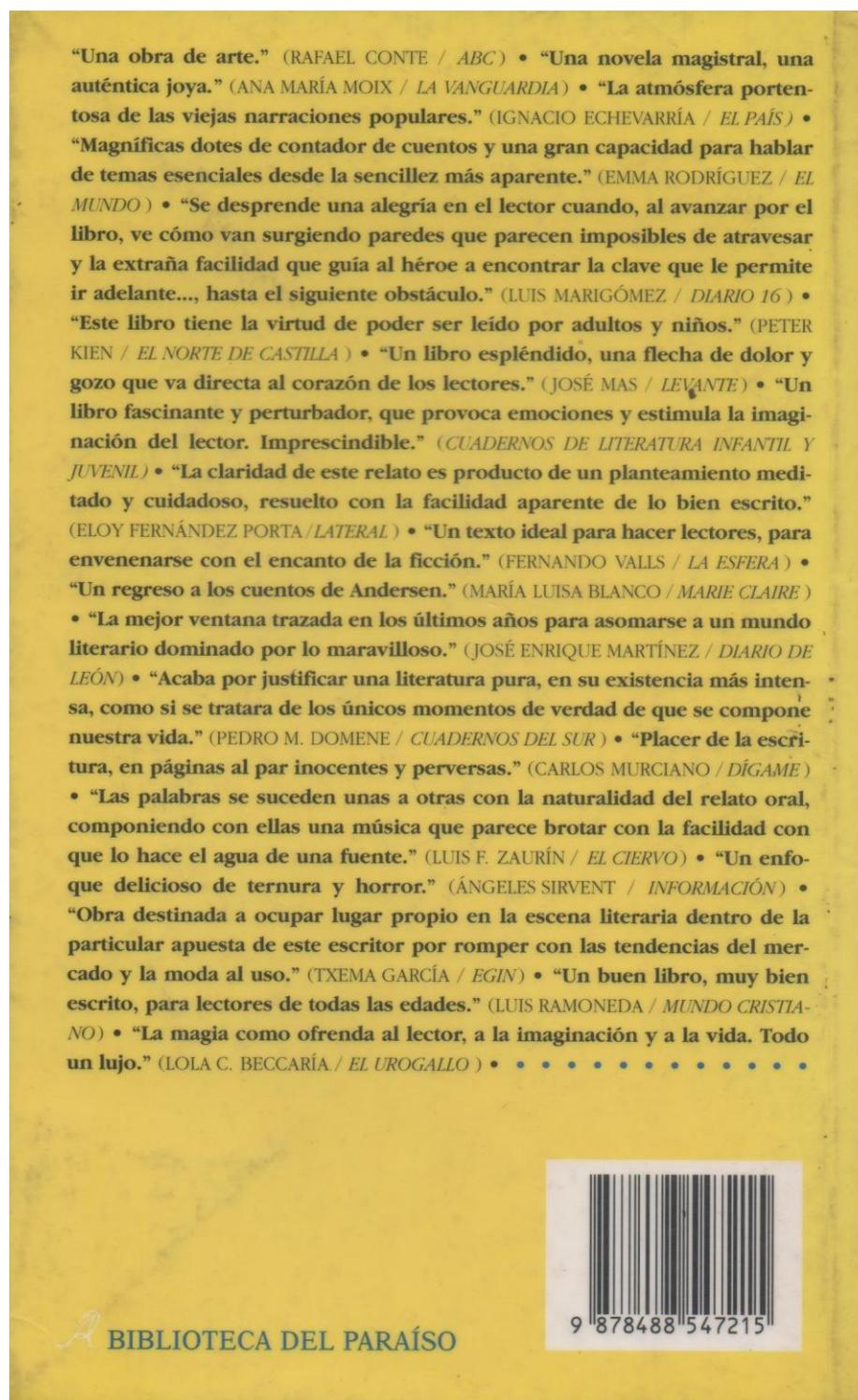


FIGURA 21 - Quarta Capa de *La Princesa Manca* de Gustavo Martín Garzo  
 Fonte: GARZO, G. M. *La princesa manca*. Madrid: Ave del paraíso, 1996.

Na primeira quarta capa, observamos a foto sépia, que é central, e chama a atenção para a sensualidade de uma mulher desabotoando uma roupa íntima de um tecido romântico, claro e leve, revelando a época da narrativa. A imagem remete à história de amor

proibido que envolve os protagonistas, Tita e Pedro. O texto no início da página – “Agridulce narración de amores y desencuentros. Una obra chispeante, tierna, pletórica [...]”<sup>142</sup> – mostra uma descrição com letras em um tom escuro e o uso de diversos adjetivos com a voz da editora valorizando a obra. Abaixo da imagem, há outro pequeno texto, em letras com cores mais claras; no início desse texto está: “Tita y Pedro se aman. Pero ella está destinada a vivir soltera, cuidando de su madre. Y Pedro, para estar cerca de Tita se casa con la hermana de ella, Rosaura”.<sup>143</sup> Observamos que essa pequena narrativa assemelha-se a um resumo de novela que conta um pouco da relação entre Tita, Pedro e a família. Assim, já podemos ver uma mistura de gêneros (BAKHTIN, 2003; KRESS, 2005; PAGANO, 2005; COSCARELLI, 2007; KALMAN, 2009), sua flexibilidade e dinamicidade. Os dois textos que compõem esta quarta capa revelam uma conexão com a fotografia: o primeiro, uma descrição da obra e sua importância, apresentando aspectos que envolvem sensualidade, ao usar expressões como “agridulce narración de amores”, “chispeante”; e o segundo, uma síntese do enredo, mostrando os personagens em uma trama de amor e conflitos. Outro elemento recorrente nas quartas capas é o código de barras, que nesta aparece à direita.

A quarta capa seguinte é uma edição de bolso de uma pequena antologia de contos do autor espanhol José María Merino. As dimensões do livro são menores. O fundo da quarta capa é preto, com um sombreado cinza semelhante a uma flor em que a letra inicial do texto, com um tamanho maior e em uma cor diferente (vermelho), se sobressai, lembrando obras mais antigas, em que há essa diferenciação. É uma edição que comemora os trinta anos da editora e há uma logomarca, ao lado direito, que faz menção a esse fato; usa-se, novamente, fonte vermelha para contrastar com o fundo preto, destacando-a. Ao lado esquerdo, está a imagem do código de barras. A fotografia do autor ao lado direito ressalta a importância deste reconhecido autor e o texto se conecta com a imagem, ao trazer uma pequena biografia qualificando-o como “uno de los autores más representativos de las últimas décadas de la literatura española”<sup>144</sup> e logo em seguida especifica algumas características de sua obra – “Una de sus constantes es la infancia, misteriosos escenarios [...]”<sup>145</sup>. O último parágrafo da “biografia” do autor traz o seguinte texto “Esta pequeña antología personal reúne algunos de sus mejores cuentos.”<sup>146</sup> Podemos dizer que a editora introduz esse trecho na biografia, que

<sup>142</sup> “Uma narração agridoce de amores e desencontros. Uma obra engenhosa, terna e pletórica.”

<sup>143</sup> “Tita e Pedro se amam. Mas ela está destinada a viver solteira, cuidando de sua mãe. E Pedro, para estar próximo de Tita, se casa com sua irmã Rosaura.”

<sup>144</sup> “um dos autores mais representativos das últimas décadas da literatura espanhola”.

<sup>145</sup> “Uma de suas constantes é a infância, misteriosos cenários [...]”.

<sup>146</sup> “Esta pequena antologia pessoal reúne alguns de seus melhores contos.”

hibridiza elementos de outro gênero, com um tom avaliativo axiológico, incitando o leitor à leitura da obra.

A outra quarta capa é da obra infantojuvenil “*La princesa manca*”, do escritor espanhol Gustavo Martín Garzo. Ela é em tom amarelo forte e traz dezenove opiniões (em negrito) de renomados jornais e revistas (citados em caixa-alta), valorizando a obra: “una obra de arte (RAFAEL CONTE / ABC) [...] La atmósfera portentosa de las viejas narraciones populares (IGNACIO ECHEVARRÍA / EL PAÍS)”<sup>147</sup>. Todas essas opiniões são expressas pelas adjetivações, avaliando positivamente a obra e revelando a representação que o produtor tem de seu destinatário.

Em suma, a diversidade das quartas capas também está presente nestes textos: uma com a biografia do autor e uma pequena apresentação da obra; outra com diversas citações de jornais internacionais importantes, com opiniões sobre a obra; a última com fragmentos da obra. Observamos que o gênero quarta capa não é estanque, suas estruturas são flexíveis para os efeitos de sentido que as vozes das editoras desejam provocar, e suas intenções são comunicativas. Além do aspecto linguístico, esse gênero é marcado pela linguagem visual, que interage com o texto verbal produzindo novos efeitos de sentidos.

No trabalho em sala de aula (fase 2, Cf. QUADRO 8), cada aluna<sup>148</sup> deveria escolher uma das obras e analisar a quarta capa pela qual optou, de acordo com aspectos apresentados do gênero, a partir da leitura do artigo, e de outros aspectos levantados oralmente para toda a sala de aula.

Posteriormente, entregamos a cada aluna uma cópia da quarta capa da obra *Natacha*, considerada para o público juvenil, do escritor argentino Luis María Pescetti:

---

<sup>147</sup> “uma obra de arte (RAFAEL CONTE / ABC) [...] A atmosfera prodigiosa das velhas narrações populares (IGNACIO ECHEVARRÍA / EL PAÍS)”.

<sup>148</sup> Vale ressaltar que, das três participantes da pesquisa, a aluna Margarita havia faltado à aula, estando presentes outras duas alunas participantes e as outras duas integrantes da turma.

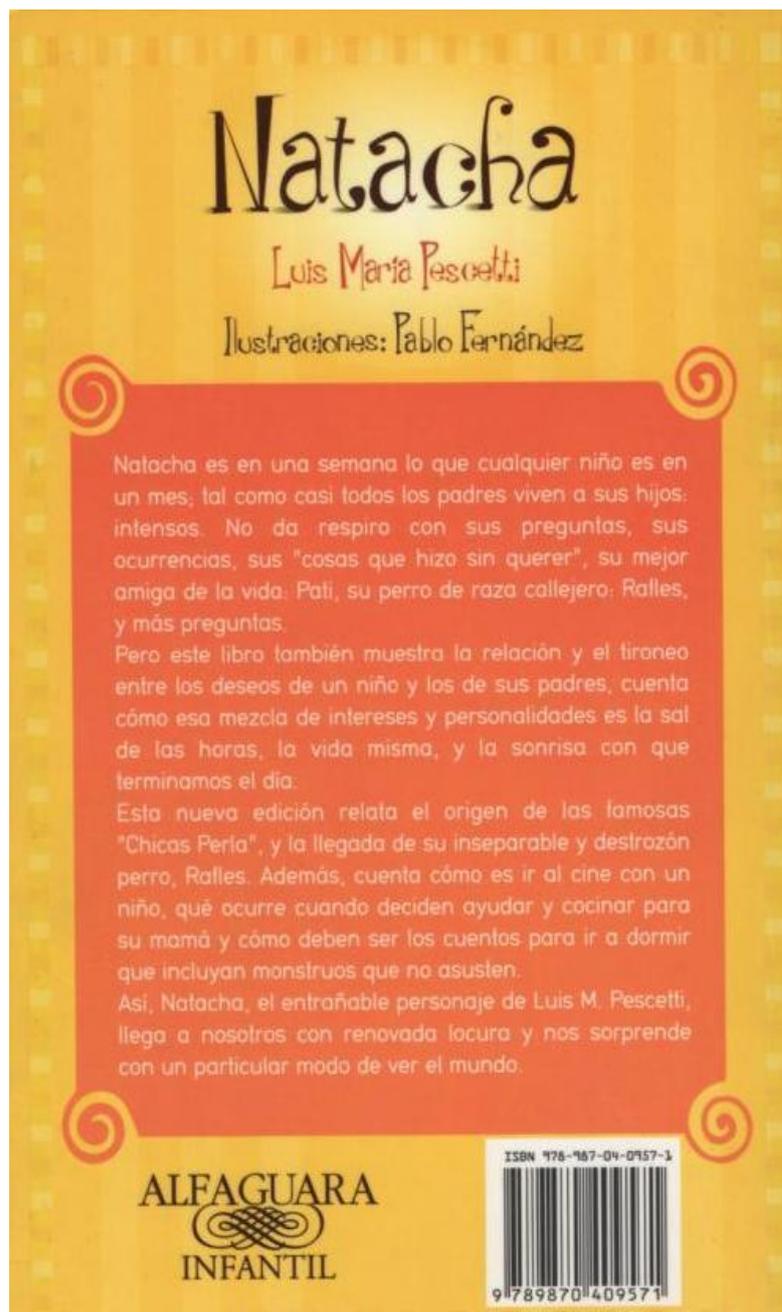


FIGURA 22 - Quarta Capa da obra *Natacha* de Luis María Pescetti  
 Fonte: PESCETTI, L. M. *Natacha*. Buenos Aires: Alfaguara, 2010.

As alunas leram e, no momento de discussão, comentaram sobre diversos aspectos do texto. Clara<sup>149</sup> trouxe para o debate elementos importantes do texto, como uma tentativa de aproximação de uma linguagem semelhante à do universo infantojuvenil: “No da respiro con sus preguntas, sus ocurrencias, sus ‘cosas que hizo sin querer’ [...]”<sup>150</sup>. Como ela já trabalhava

<sup>149</sup> Esta aluna participou apenas da APEE II e já possuía experiência em escolas regulares de Educação Básica. Na época em que cursava a disciplina, ela lecionava Espanhol em uma escola particular para alunos do Ensino Fundamental II.

<sup>150</sup> “Não me deixa respirar com suas perguntas, suas ideias, suas ‘coisas que fez sem querer’ [...]”

com esse público, fez alguns comentários tendo em vista sua experiência com seus alunos do Ensino Fundamental. E afirmou que não é uma quarta capa que chamaria a atenção desse público, por vários motivos, dentre os quais o fato de o texto ser muito longo para esse gênero, ou seja, não seria nada atrativo para os alunos.

Outro aspecto do texto é que nele aparecem elementos desconhecidos para o público brasileiro, que são as outras obras da coleção – “Esta nueva edición relata el origen de las famosas ‘Chicas Perla’, y la llegada de su inseparable y destrozón perro Rafles”<sup>151</sup>. Quem são as “Chicas Perla”? Outros aspectos lexicais também poderiam causar certa dificuldade como, por exemplo, palavras como “tironeo”, “entrañable”. Mais um fator que poderia dificultar a leitura nessa quarta capa é que não há nenhuma imagem que ajude na composição do texto; em muitos casos, o elemento visual pode auxiliar na interpretação de um texto em uma língua estrangeira.

Na terceira fase, após as discussões teóricas e as análises das quartas capas, as alunas produziram suas próprias quartas capas no computador do laboratório de informática da faculdade. Cabe ressaltar que o software livre está instalado em todos os computadores, o sistema operacional é o Linux e os aplicativos livres do *OpenOffice*.

Na quarta fase, discutimos sobre o processo de criação das quartas capas digitais e seu uso na sala de aula de Língua Espanhola com alunos da Educação Básica. As etapas cinco e seis foram realizadas no *TelEduc*, a plataforma de aprendizagem on-line que adotamos na disciplina APEE II. Na fase cinco, as alunas postavam no link *portafolio* do *TelEduc* a sua quarta capa e as outras colegas comentavam os trabalhos umas das outras. E a sexta e última fase era uma avaliação de todas as fases da *Oficina da quarta capa* em que cada aluna deveria postar no *Fórum* de discussão suas impressões sobre a elaboração da quarta capa no computador.

Nas próximas seções analisaremos o evento de letramento digital, ou seja, a produção das quartas capas em uma comunidade local de prática e as *sintonizações para propiciamentos e restrições de Greeno*, para compreender a participação e as aprendizagens das alunas como futuras docentes de Língua Espanhola.

---

<sup>151</sup> “Esta nova edição relata a origem das famosas ‘Chicas Perla’ e a chegada de seu inseparável e destroçador cão, Rafles”.

## 6.2 Um evento de letramento digital: a produção da quarta capa

A ideia de trabalhar no computador surgiu a partir da proposta de integrar as TICs em determinadas atividades do programa da disciplina. No semestre anterior, esse trabalho foi desenvolvido por nós com material impresso, papel, giz de cera, e os alunos elaboravam as quarta capas à mão.

A terceira fase da aula (Cf. QUADRO 8), desenvolvida no laboratório de informática da faculdade foi a criação de quartas capas a partir de livros infantis levados pela professora pesquisadora. Foram selecionadas obras infantis e juvenis da literatura em Língua Espanhola que seriam passíveis de serem lidas durante a aula para que, em seguida, fossem elaboradas as quartas capas dos livros referidos. Cada aluna escolheu um deles para a leitura e desenvolveu no computador do laboratório de informática da Universidade<sup>152</sup> a quarta capa referente à obra selecionada. Cabe salientar que as quartas capas dos livros estavam cobertas com papel branco, para que elas pudessem criar livremente, sem influência das originais. Rosa escolheu a obra *Camilón Comilón*, de Ana Maria Machado<sup>153</sup>, Violeta selecionou *La nube*, do escritor cubano Joel Franz Rosell e do ilustrador argentino Juan Deleau, e Clara optou por *Los animales no se visten*, de Judi Barret e Ron Barret. Margarita não estava presente na aula, porém realizou a tarefa em casa e a postou no *TelEduc*, como veremos em outra seção deste capítulo.

Durante a produção das quartas capas no laboratório de informática, sentamo-nos atrás e acompanhamos a navegação das alunas. Apesar de termos levado a filmadora para a aula, as alunas não se sentiram à vontade com a filmagem, por isso foram feitas apenas notas de campo para registrar as informações que subsidiam as análises. Rosa e Violeta escolheram iniciar o trabalho no editor de texto e buscar as imagens no Google; posteriormente, começaram a compor a quarta capa com imagens e textos. Clara optou por iniciar a quarta capa com o texto, e o fez em uma página de apresentação do *OpenOffice*. As alunas demonstraram motivação e empenho ao realizar a tarefa; às vezes, perguntavam algo sobre o software dos computadores do laboratório, pois não conheciam bem o Linux, sistema operacional das máquinas, e tinham várias dúvidas sobre alguns recursos do programa.

Violeta colou uma “nuvem”, e disse que o programa não era muito amigável como o *word* e, portanto, ela não conseguiu colocar a nuvem mais clarinha: “é pq no word conheço

---

<sup>152</sup> Apenas Margarita, que não estava presente no dia, desenvolveu sua quarta capa em sua residência.

<sup>153</sup> Em português, há a versão original da obra, intitulada *Camilão, o comilão*.

mais e ficaria mais bonitinho...”. A professora pesquisadora disse que “estamos acostumados a usar esse software, nascemos com ele e não tivemos oportunidades de conhecer outros que podem ser usados com funcionalidades semelhantes, ou até melhores”.

Esta foi a quarta capa do livro *La nube* produzida por Violeta:

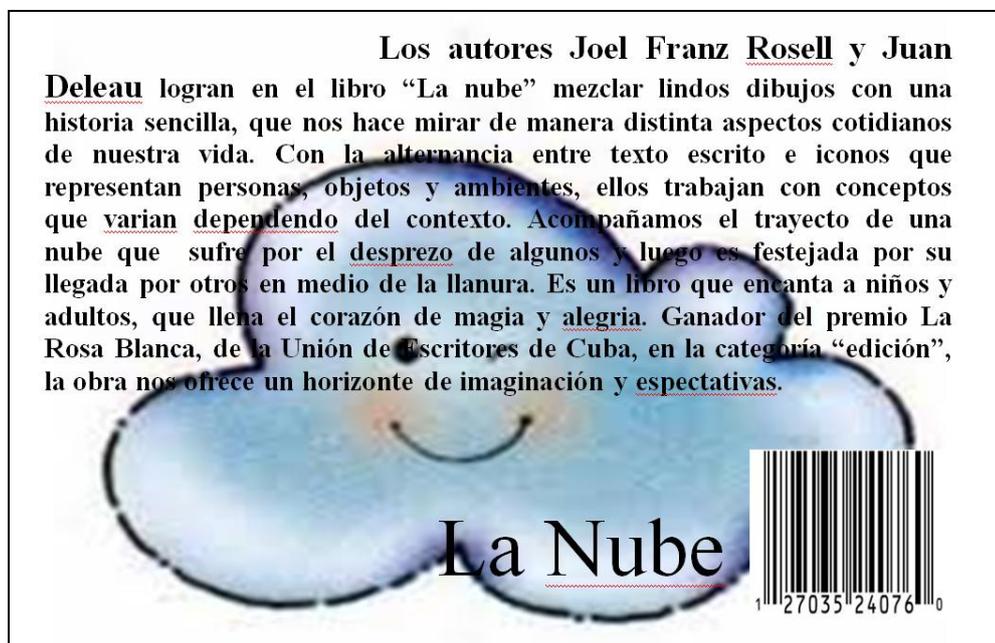


FIGURA 23 - Quarta Capa da obra *La Nube* elaborada por Violeta<sup>154</sup>

Ao compor a quarta capa, Violeta tomou uma série de decisões com relação às imagens em uma representação multimodal: utilizou como imagem de fundo uma nuvem que remete ao título da obra e à personagem protagonista. O rostinho sorridente e piscando evidencia algo simbólico que representa uma forma de comunicação com empatia, aspecto que pode conduzir o leitor a perceber que se trata de um convite à leitura de uma obra infantil. Ela opta também por uma imagem grande, que ocupa quase toda a página, sendo algo central na história da obra. Já a imagem do código de barras, ela coloca à direita em proporção bem menor.

No texto, Violeta põe o título da obra com uma fonte maior e em cima da nuvem, em um espaço que o destaca do restante do texto. Ela comenta sobre a combinação entre a

<sup>154</sup> Tradução do texto da quarta capa da FIG. 23: “Os autores Joel Franz Rosell e Juan Deleau conseguem no livro *La nube* misturar lindos desenhos com uma história simples que nos faz olhar de uma maneira diferente aspectos cotidianos de nossa vida. Com a alternância entre texto escrito e ícones que representam pessoas, objetos e ambientes, eles trabalham com conceitos que variam dependendo do contexto. Acompanhamos o trajeto de uma nuvem que sofre pelo desprezo de alguns e logo é festejada por sua chegada, por outros, no meio do vale. É um livro que encanta as crianças e adultos, que enche o coração de magia e alegria. Ganador do prêmio *La Rosa Blanca*, da *Unión de Escritores de Cuba*, na categoria “edición”, a obra nos oferece um horizonte de imaginação e expectativas”.

linguagem escrita e visual na obra: “*La nube* mezcla lindos dibujos con una historia sencilla, [...] Con la alternancia entre texto escrito e iconos que representan personas, objetos y ambientes”. Em seguida, apresenta um pequeno resumo da obra: “Acompañamos el trayecto de una nube que sufre por el desprecio de algunos y luego es festejada por su llegada por otros en medio de la llanura”. Neste resumo, ela apresenta a problemática da história – “una nube que sufre el desprecio de algunos” –, sem contá-la. E a descrição – “Es un libro que encanta a niños y adultos, que llena el corazón de magia y alegría.” – produz no leitor a motivação para ler a história. Assim, a linguagem flutua na imagem da nuvem, no resumo da obra, em descrições com uma adjetivação da obra e, também, nas informações sobre os prêmios dos autores, não havendo, portanto, um gênero único, mas um hibridismo. É importante ressaltar, ainda, a combinação dos modos da escrita com fontes maiores para o autor, ilustrador e título da obra e das imagens, ou seja, a multimodalidade que compõe a quarta capa, um gênero que não é apenas texto verbal.

Na produção da quarta capa, o letramento digital evidencia o uso da leitura e da escrita no computador, entrelaçado com questões de usabilidade de softwares. Ao mesmo tempo, a escrita do gênero exige também a multimodalidade: ao navegar em um buscador de imagens, Violeta seleciona a “nuvem”, se referindo ao título e à protagonista da obra; o “código de barras” é uma exigência do comércio e da indústria na identificação de um produto, e é usado pela aluna para compor o seu texto. Nessa composição, entram também elementos de uma pesquisa prévia na internet sobre um prêmio do livro, para dar maior legitimidade à obra: “Ganador del premio *La Rosa Blanca*, de la Unión de Escritores de Cuba, en la categoría “edición”, la obra nos ofrece un horizonte de imaginación y expectativas”.

Violeta estava sintonizada nos *propiciamentos* fornecidos pelo Acesso em: à internet, como, por exemplo, ao encontrar as imagens e as informações dos galardões que a obra recebeu. Todos esses elementos foram explorados para a construção de sua quarta capa. Essa sintonização propiciava aprendizagens sobre as informações, a intertextualidade com os textos da web, gerando uma nova produção escrita, híbrida. A aluna estava também sintonizada para as *restrições* do editor de texto, o qual ela não conhecia, fato que limitou suas ações no tratamento que ela queria dar à imagem. Mesmo não conseguindo colocar a imagem de fundo, “uma nuvem mais clarinha”, como ela desejava, logrou colocar uma com cores mais fortes. Outras *sintonizações* para a *restrição* foram os problemas ortográficos do texto, tais como “desprezo”, “espectativa”, e de digitação, como “mezclar”. Cabe ressaltar que esta foi a primeira versão do texto.

Assim, entendemos os letramentos como múltiplas formas de escrita e leitura situadas em práticas sociais; neste caso, a produção de uma quarta capa como parte de uma atividade escolar, parte de um processo de formação profissional. Aqui, o letramento digital envolveu a navegação na web (seleção de informações sobre os autores e prêmios que receberam), a seleção de imagens (a nuvem / o código de barras), a escrita em um editor de texto (as mudanças de tamanho da fonte, a fonte do texto em negrito), dificuldades com o editor de texto do Linux. Ademais, deve-se destacar a natureza multimodal desse processo de trabalho, em que diversos modos de significação foram explorados para a composição da quarta capa.

### **6.3 Refletindo sobre as quartas capas e o uso de tecnologias**

Após a elaboração das quartas capas no computador, as alunas fizeram uma reflexão coletiva sobre o processo de criação dessas capas digitais e seu possível uso na sala de aula. Retomando o evento de letramento digital, após a produção escrita das quartas capas, houve uma discussão presencial com as alunas participantes da disciplina sobre o processo de realizá-las no computador e não à mão. Rosa comentou: “prefiro levar um montão de revistas, fazer uma colagem, todos iam recortar e montar o trabalho; colar, recortar e ir fazendo o trabalho.” E afirmou, ainda: “não gosto de computador, que os alunos não aprendem com isso, eles escrevem internetês, não sabem escrever, isso piora o ensino”. Rosa demonstrou sua preferência pelo uso de ferramentas de ensino com as quais, possivelmente, teria mais familiaridade. E, portanto, se mostrou bastante reticente com relação ao uso do computador como um artefato mediador no ensino.

A argumentação de Rosa pode ser compreendida como uma *sintonização* para a *restrição* que permeia os elementos do sistema. Essa comunidade local de prática adotou um novo elemento, a tecnologia para uma produção escrita multimodal. A partir daí, alguns elementos antigos, tradicionais, como o material impresso, a escrita à mão, a colagem – como mostrado na fala de Rosa – colidem com o novo (usar o computador), que redesenha um *mix* desses elementos: busca de informações, busca de imagens, e possibilita a escrita com corretores e dicionários on-line de Língua Espanhola. Todos estes elementos *sintonizam propiciamentos* para a elaboração do gênero discursivo, a quarta capa. Como observamos, as

*restrições* geram perturbações e conflitos, mas também geram tentativas de mudança de práticas previamente estabelecidas.

Nessa sessão, Clara, que já lecionava Espanhol em uma escola para alunos do Ensino Fundamental, narrou uma experiência recente que havia vivenciado em uma aula com seus alunos no laboratório de informática. Ela relatou que a atividade que propôs para eles realizarem “não funcionou e eles começaram a fazer outras coisas sozinhos, usar o powerpoint, desenhar no paint, e eles se acalmaram brincando com alguns softwares”. Sobre essa experiência, Clara também disse que “os alunos gostaram bastante e aprenderam sim, usando o computador”. Ao narrar esse acontecimento, Clara demonstrou *sintonização* para *propiciamentos* da tecnologia no ensino de Língua Espanhola. Ela argumentou que os alunos iriam realizar uma atividade, como a criação da quarta capa, com muito gosto, pois ela havia vivenciado esta experiência no laboratório de informática e visto como eles se haviam sentido interessados e motivados para realizar a atividade.

Violeta corroborou com a ideia de Clara, comentando que “eles vivem imersos nesse mundo, faz parte do seu cotidiano. Então, porque não usar na escola também?”. Outra aluna discordou de Rosa, dizendo que “temos que ter outra visão de língua, que é possível ensinar através do internetês. Que os alunos sabem sim os lugares em que vão escrever determinadas coisas. No *msn* é de um jeito, em outros contextos de outras formas.” A professora reiterou a fala da última aluna dizendo que o “internetês” possui algumas regras, é o desenvolvimento de um sistema que leva o aluno a raciocinar sobre sua linguagem: “Se o professor fizer um trabalho interessante, o aluno acaba aprendendo outras nuances da linguagem.”

Assim, a proposta da *Oficina da quarta capa* mediada pelo computador gerou também tensões na comunidade local de prática, em relação à questão da língua falada por diferentes grupos e espaços sociais (redes sociais, espaços escolares, familiares, por exemplo), trazendo à tona elementos importantes que colaboraram para reflexões sobre o papel da tecnologia na escola.

Durante a semana da aula da quarta capa, as alunas tiveram que participar de um fórum no AVA (Fase 5, Cf. QUADRO 8) e, refletindo sobre a *oficina*, Rosa surpreendeu-nos com o seguinte relato:

El ordenador en la realización de ese ejercicio puede ser un aparato muy importante, ya que facilita el trabajo de los alumnos, a la vez que ellos

pueden encontrar imágenes e informaciones muy prontamente, y la presentación de la contraportada se queda más bonita!<sup>155</sup>

Ela afirma que o computador pode ser uma ferramenta muito importante, facilita o trabalho dos alunos por oferecer mais recursos como imagens, informações, o que pode colaborar, em sua elaboração, também na estética. Vejamos a quarta capa produzida por Rosa:

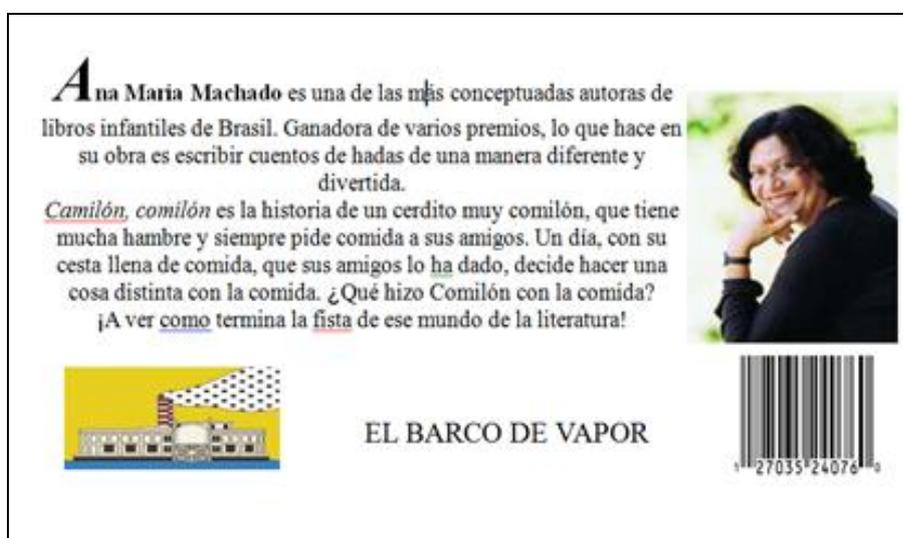


FIGURA 24 - Quarta Capa da obra *Camilón Comilón*<sup>156</sup> elaborada por Rosa<sup>157</sup>

Observamos que o comentário de Rosa postado no *Fórum* enfatiza aspectos de sua quarta capa como, por exemplo, o uso de informações e imagens em buscadores favoreceu a elaboração da biografia da autora, e ainda os aspectos do *design* como a logomarca da coleção, a diagramação, o código de barras, o uso destes elementos tornam a capa multimodal que caracteriza o gênero. Além dos aspectos não verbais, o texto convida o leitor para a leitura do livro, com uma linguagem atrativa para a faixa etária a que se destina a obra.

Pensamos que essa evidência da reflexão no *Fórum* de Rosa é um indício de mudança de participação na prática, como este apresentado em que apesar das tensões apresentadas por ela a concretização da produção do gênero e as reflexões feitas no *Fórum*

<sup>155</sup> “O computador na realização desse exercício pode ser uma ferramenta muito importante, já que facilita o trabalho dos alunos, uma vez que eles podem encontrar imagens e informações muito rapidamente e a apresentação da quarta capa fica mais bonita.”

<sup>156</sup> Esta é a primeira versão da quarta capa. Mantivemos toda a estrutura elaborada pela aluna. Não foi feita nenhuma correção ou revisão.

<sup>157</sup> Tradução do texto da quarta capa da FIG. 24: “Ana Maria Machado é uma das mais conceituadas autoras de livros infantis do Brasil. Ganhadora de vários prêmios, o que faz em sua obra é escrever contos de fadas de uma maneira diferente e divertida. *Camilón, comilón* é a história de um porquinho muito comilão que tem muita fome e sempre pede comida a seus amigos. Um dia, com sua cesta cheia de comida, que seus amigos lhe havia dado, decide fazer uma coisa diferente com a comida. O que Comilão fez com a comida? Vamos ver como termina a festa desse mundo da literatura!”

demonstram mudanças com relação à mediação digital e sua integração em uma proposta didática.

#### 6.4 A Oficina da quarta capa e o ambiente on-line de aprendizagem

Na fase 4 (Cf. QUADRO 8) da *Oficina da quarta capa*, as alunas comentaram no ambiente virtual de aprendizagem (*TelEduc*) as quartas capas das colegas de sala. Há um espaço nesse ambiente denominado *Portfólio individual*, onde as alunas postam e recebem, do professor e de todos da turma, os comentários sobre seus trabalhos. Há três possibilidades de compartilhar as tarefas nesse ambiente: “compartilhado com o professor”, “totalmente compartilhado” e “não compartilhado”. Na segunda opção, o trabalho do portfólio individual do aluno é visto por todos (professora e alunas), e a partir dessa possibilidade do aplicativo, organizamos o desenho pedagógico da atividade da postagem das quartas capas no portfólio, para que fosse aberta e todas as alunas pudessem comentar as quartas capas umas das outras. Na imagem abaixo, observa-se a interface do *Portfólio*:

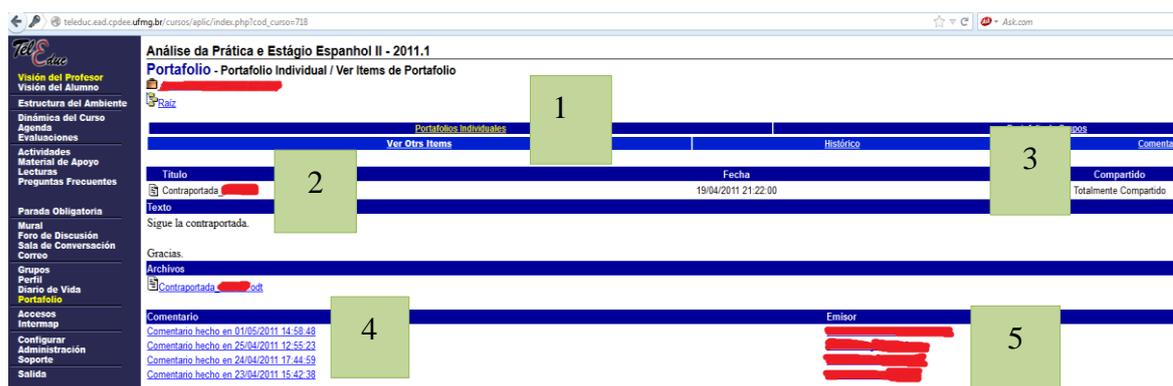


FIGURA 25 - Interface do portfólio no *Teleduc*

Fonte: <http://www.teleduc.org.br/>.

Nesta imagem do *TelEduc*, do link *Portafolio*, o número 1 se refere à indicação do *Portafolio individual*; o número 2 é o título do arquivo postado, *Contraportada*; o número 3 indica o modo de compartilhamento do arquivo, que, nesta atividade, é *totalmente compartido*; o número 4 indica todos os comentários, a data e o horário em que foram postados; e o número 5 indica as participantes que postaram os comentários.

Bartlett e Holland (2002) se propõem a analisar o espaço no qual se produz os letramentos, a partir de uma perspectiva social que se aproxima da perspectiva situada da aprendizagem. Eles destacam que os leitores e escritores interpretam e dão significado aos artefatos e às atividades em que interveem. Para esses autores:

Mundos figurados são invocados, animados, contestados e colocados em ação por meio de artefatos, atividades e *identidades na prática* [...]. Mundos culturais são continuamente figurados na prática por meio do uso de artefatos culturais, ou objetos inscritos por uma atribuição coletiva de significado [...]. Um artefato pode assumir um aspecto material (no qual pode ser transitório, como a fala, ou durável, como um livro) e/ou um aspecto ideal ou conceitual. Estes objetos são construídos como uma parte da e na relação de atividades reconhecidas [...]. Os artefatos significativos para o mundo figurado do letramento podem incluir quadros negros ou livros didáticos (na sala de aula), escalas de valoração de leitura, placas na estrada ou cerimônias de assinatura (no espaço público). Tais artefatos “abrem” mundos figurados, eles são os significados pelos quais os mundos figurados se evocam, crescem individualmente e se desenvolvem de maneira coletiva (BARTLETT; HOLLAND, 2002, p. 12-13).<sup>158</sup>

A descrição de Bartlett e Holland (2002) capacita-nos a compreender os objetos culturais que constituem nossos cenários cotidianos como parte da localização de práticas de letramentos (KALMAN, 2009). Em nosso caso, um dos locais em que se produziram letramentos foi um contexto on-line, assíncrono, no *TelEduc* e, mais especificamente, no *Portfólio*, que consideramos como um artefato significativo para o “mundo figurado” dos letramentos. Nesse ambiente, as alunas postavam os seus trabalhos e compartilhavam com todo o grupo. Na imagem abaixo, demonstramos por meio de uma representação visual os padrões de interação das alunas nos comentários das quartas capas no *Portfólio* do *TelEduc*:

---

<sup>158</sup> “Cultural worlds are invoked, animated, contested, and enacted through artifacts, activities, and *identities in practice* [...]. Cultural worlds are continuously figured in practice through the use of cultural artifacts or objects inscribed by the collective attribution of meaning [...]. An artifact can assume a material aspect (which may be transient as a spoken word or as durable as a book) and/ or an ideal conceptual aspect. These objects are constructed as a part of and in relation to recognized activities [...]. Artifacts meaningful to the figured world of literacy might include blackboards or textbooks (in the classroom), reading assessment scales, road-signs or signing ceremonies (in public space). Such artifacts ‘open up’ figured worlds; they are the means by which figured worlds are evoked, grown into individually, collectively developed.”

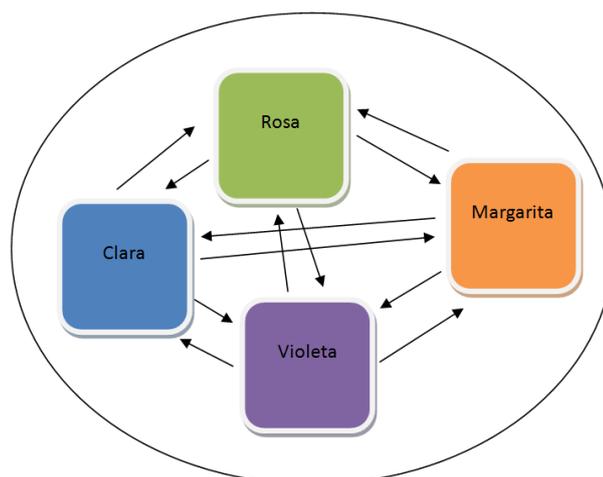


FIGURA 26 - Padrões de interação on-line assíncrona das quartas capas no Portfólio do *TelEduc*

Fonte: Adaptado de POURBAIX, R. In: BARTON *et al.*, 2000, p. 136.

Cada uma das alunas postou comentários sobre o trabalho de cada colega, houve uma forte interação entre elas, e mesmo Margarita, que não esteve presente na aula presencial de elaboração das quartas capas na Universidade participou ativamente comentando os trabalhos das companheiras de sala no Portfólio. Analisaremos os comentários, buscando perceber aspectos de participação nessa comunidade local de prática, as *sintonizações* para *propiciamentos e restrições* (GREENO, 1994; GREENO; MMNA, 1998).

Observemos os comentários sobre a quarta capa *La nube*, de Violeta (FIG. 23):

#### COMENTÁRIO 1

Hola [Violeta]...

Quedó hermosa tu contraportada! Informaciones directas y, a la vez, ampliadoras, ya que tu descripción fue con adjetivos bien específicos. Eso de relacionar la obra con aspectos del cotidiano le otorga relevancia. También me pareció muy interesante comentar sobre los dibujos. Eso generalmente anima a los lectores.

Una sugerencia: no sería 'desprecio' en vez de 'desprezo'?

Saludos,

[Margarita]<sup>159</sup>

<sup>159</sup> “Olá [Violeta]... / Ficou bonita sua quarta capa! Informações diretas e, por vezes, abrangentes já que a sua descrição foi com adjetivos bem específicos. Isso de relacionar a obra com aspectos do cotidiano lhe outorga

No comentário 1, Margarita, que, mesmo não tendo participado da atividade presencialmente, colaborou on-line, comentando a quarta capa de Violeta e das outras colegas. Em seu comentário, ela reconhece publicamente o trabalho de Violeta – “Quedó hermosa tu contraportada!” – e comenta aspectos que consideramos como *sintonizações para propiciamentos*: dá informações diretas e amplas, com adjetivos específicos; relaciona a obra com o cotidiano; e fala sobre os desenhos que compõem a obra, que, segundo Margarita, animam os leitores. Ao final, ela indica uma *sintonização para restrição*, pontuando a correção linguística da palavra “desprezo”, que seria “desprecio”.

Observemos o comentário 2, de Clara, sobre a mesma quarta capa:

#### COMENTÁRIO 2

[Violeta], al ver la presentación de tu contraportada y ahora al leer nuevamente, pensé en el público alvo e imaginé una madre/padre o responsable buscando un libro a su hijo. Has mezclado de manera muy interesante, los autores, la historia de la obra y también la importancia que los autores tienen en el mundo de la literatura además de la imagen de la nube y los adjetivos utilizados. Todos estos hechos llaman la atención hacia la elección de la obra para que el niño la lea. (Clara)<sup>160</sup>

No comentário 2, Clara enumera diversos aspectos da quarta capa, que convida o leitor a ler a obra e ressalta a maneira como o texto atrai a atenção dos pais de uma criança que buscam um livro para seu filho: “pensé en el público alvo e imaginé una madre/padre o responsable buscando un libro a su hijo”.

Vejamos, pois, o comentário 3:

#### COMENTÁRIO 3

[Vi]...

Me ha gustado mucho su contraportada. Has utilizado mezcla de informaciones de los autores, la historia que pasa en el libro, la imagen bien utilizada. Quedó muy hermosa!!!! (Rosa)<sup>161</sup>

Rosa inicia o comentário 3, chamando Violeta pelo apelido, que já apareceu antes e que, portanto, indica um certo grau de intimidade entre as duas. Rosa, assim como

relevância. Também me pareceu muito interessante comentar sobre os desenhos. Isso geralmente anima os leitores. / Uma sugestão: não seria ‘desprecio’ em vez de ‘desprezo’? / Abraços” [Margarita].

<sup>160</sup> [Violeta] “Ao ver a apresentação de sua quarta capa e agora ao ler novamente, pensei no público-alvo e imaginei uma mãe/pai ou responsável procurando um livro para o seu filho. Você misturou, de uma maneira muito interessante, os autores, a história da obra, e também a importância que os autores têm no mundo da literatura, além da imagem da nuvem e os adjetivos utilizados. Todos estes fatos chamam a atenção à escolha da obra para que a criança a leia.” (Clara).

<sup>161</sup> [Vi]... “Gostei muito de sua quarta capa. Você usou uma mistura de informações dos autores, da história que ocorre no livro, a imagem bem utilizada. Ficou muito linda!!!!!!” (Rosa).

Margarita, reconhece publicamente o trabalho da colega e afirma: “Me ha gustado mucho su contraportada [...]. Quedó muy hermosa!”.

Mesmo não estando presente no dia da produção das quartas capas, Margarita sentiu-se motivada a elaborar a tarefa e a fez em casa. Postou para as colegas em seu portfólio, indicando um engajamento com sua comunidade local de prática. Ela escolheu uma obra cuja leitura é muito comum na disciplina Literatura Hispano-americana da Graduação em Letras – Espanhol: *Popol Vuh*<sup>162</sup>. Observemos sua produção:

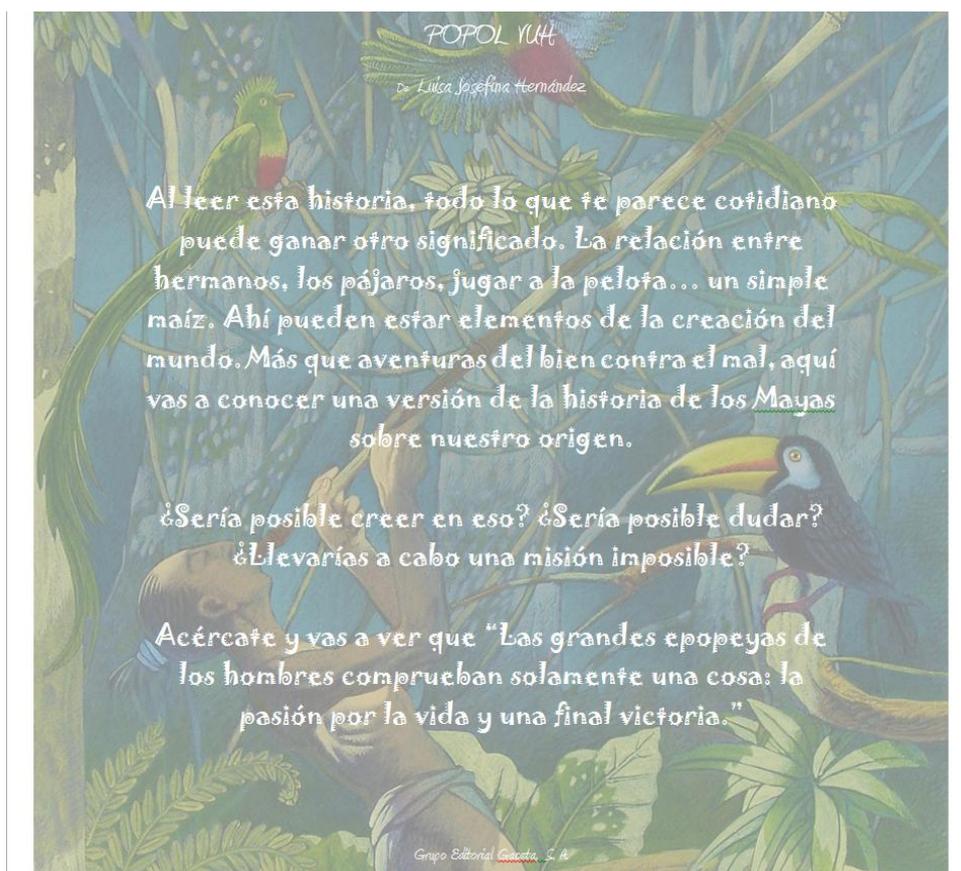


FIGURA 27 - Quarta Capa da obra *Popol Vuh* elaborada por Margarita<sup>163</sup>

A imagem como pano de fundo em marca d’água mostra o indígena em seu *habitat*. Para colocar a imagem dessa forma é necessário conhecer alguns comandos do editor de texto. O texto evoca uma relação de um cotidiano amistoso entre seres humanos e animais,

<sup>162</sup> Esta obra conta a criação do mundo, a partir de uma visão da cultura maia.

<sup>163</sup> Tradução do texto da quarta capa da FIG. 27: “Ao ler esta história, tudo o que parece cotidiano pode ganhar outro significado. A relação entre irmãos, os pássaros, jogar bola... um simples milho. Aí podem estar elementos da criação do mundo. Mais do que aventuras do bem contra o mal, aqui você irá conhecer uma versão da história dos Maias sobre nossa origem. Seria possível acreditar nisso? Seria possível duvidar? Levaria a cabo uma missão impossível? Aproxime-se e verá que ‘as grandes epopeias dos homens comprovam somente uma coisa: a paixão pela vida e uma vitória final.’”

para narrar a origem do povo Maia. O processo de produção da quarta capa une o tratamento da linguagem escrita, em que Margarita escolhe a fonte *jokerman* do editor de texto *Word*, remetendo a uma ideia de escrita antiga e o tratamento da imagem como marca d'água, mais clara ao fundo; e, no fim da página, ao centro, ela põe o nome da editora. Esses aspectos são *sintonizações para propiciamentos* na elaboração de uma quarta capa mediada pelo computador. Cabe notar que essa quarta capa, apesar de ser do mesmo gênero da quarta capa de Violeta, possui características bem diferentes, o que revela a “flexibilidade dos gêneros” (BAKHTIN, 2005).

Há uma forma aproximada à literária de narrar no texto da quarta capa: “Al leer la historia, todo lo que te parece cotidiano puede ganar otro significado. La relación entre hermanos, los pájaros, jugar a la pelota, un simple maíz...” A aluna demonstrou uma familiaridade com a literatura literária e a capacidade de produzir um texto com tais características e com os elementos visuais que se entrelaçam com o verbal.

Dessa forma, a produção da quarta capa de Margarita é uma oportunidade para o desenvolvimento da escrita autogerada<sup>164</sup>, incitada pela comunidade local de prática (escolar), em que ela cria seus próprios significados e expressa suas próprias situações, seus valores e sua cultura (IVANIČ; MOSS, 2004). Ao engajar-se na tarefa e participar com sua contribuição para o objetivo comum da comunidade (produzir, compartilhar e comentar as quartas capas), que nesse evento de letramento foi a produção da quarta capa, ela sentiu-se como participante ativa; compôs com autonomia<sup>165</sup> sua produção e comentou as produções das colegas.

Os comentários das colegas sobre a quarta capa de Margarita ressaltaram aspectos importantes de sua produção:

#### COMENTÁRIO 1

Margarita,  
la contraportada que has hecho tiene el estudio del “Gênero da quarta capa no ensino de Inglês” bastante adecuado. Utilizando como criterio el despertar el interés por la lectura de la obra, lograste con éxito. La elección de la imagen y el mensaje provocando hacia la lectura además de la muestra de las grandes epopeyas, demuestra al lector que la obra no es una creación del escritor sino que tiene todo un contexto histórico por detrás y, sobre todo, que está en lo imaginario de los pueblos precolombinos respecto la creación del mundo no marcada, como está nuestra sociedad, por situaciones del bien

<sup>164</sup> “Uma escrita que nasce de nossas próprias necessidades, interesses e propósitos, na qual somos livres para adotar nossos próprios conteúdos e estilos. [...] Numa escrita deste tipo, os escritores criam significado, e não reproduzem o significado” (p. 222).

<sup>165</sup> Essa produção não era avaliativa no programa da disciplina, a aluna se viu motivada a realizar tal tarefa e participar coletivamente com as colegas.

y del mal sino la belleza de la naturaleza y la importancia del maíz para esos pueblos. (*Clara*)<sup>166</sup>

## COMENTÁRIO 2

Hola Margarita,

Lograste adecuar muy bien el genero de la contraportada. La imagen quedo muy bien, creo que incitando aun más los lectores. Las preguntas que hiciste hace con que el lector imagine como si tuviera dentro de la historia, se presupone que el libro tiene un contexto historico que tambien incita a los lecores. Quedó muy bien hecha... (*Violeta*)<sup>167</sup>

## COMENTÁRIO 3

Margarita,

Lograste hacer bien su contraportada, la utilización de la imagen quedó muy hermosa! Las preguntas ayudan a despertar el interés del lector, desde su contraportada podemos ver que la historia tiene un contexto histórico de posible verosimilitud. Mucho bien chiquita! (*Rosa*)<sup>168</sup>

Os comentários de Violeta e Rosa evidenciam que a quarta capa de Margarita desperta o interesse do leitor, com as perguntas “¿Sería posible creer en eso? ¿Sería posible dudar? ¿Llevarías a cabo una misión imposible?”. Outro ponto que elas destacam é a inserção da imagem na composição do texto: “La imagen quedo muy bien”, “la utilización de la imagen quedó muy hermosa”. Segundo as colegas, a imagem chama a atenção e envolve o leitor ainda mais para conhecer a história de *Popul Vuh*. Outro ponto que merece nossa atenção é o reconhecimento público (WINBOURNE; WATSON, 1998), da comunidade local de prática, do trabalho de Margarita: “la contraportada que has hecho tiene el estudio del ‘Gênero da quarta capa no ensino de Inglês’ bastante adecuado”, “lograste con éxito”, “quedó muy bien hecha”, “lograste hacer bien tu contraportada”, “mucho bien chiquita!” e, uma vez

---

<sup>166</sup> “Margarita, / A quarta capa que você fez tem o estudo do ‘Gênero da quarta capa no ensino de Inglês’ bastante adequado. Utilizando como critério o despertar o interesse pela leitura da obra, você conseguiu com sucesso. A escolha da imagem e mensagem provocando a leitura além da mostra de grandes epopeias, demonstra ao leitor que a obra não é uma criação do escritor, mas sim que tem todo um contexto histórico por trás e sobretudo, que está no imaginário dos povos pré-colombianos com relação à criação do mundo não marcada, como está nossa sociedade, por situações do bem e do mal, mas pela beleza, natureza e a importância do milho para estes povos.” (*Clara*).

<sup>167</sup> “Olá Margarita, / Você conseguiu adequar muito bem o gênero da quarta capa. A imagem ficou muito boa, acredito que estimulando ainda mais os leitores. As perguntas que você fez fazem com que o leitor imagine como se estivesse dentro da história, se pressupõe que o livro tem um contexto histórico que também incita aos leitores. Ficou muito bem feita...” (*Violeta*).

<sup>168</sup> “Margarita, / Você conseguiu fazer muito bem sua quarta capa, a utilização da imagem ficou muito bonita! As perguntas ajudam a despertar o interesse do leitor, a partir de sua quarta capa podemos ver que a história tem um contexto histórico de possível verossimilhança. Muito bem moça!” (*Rosa*).

mais, a presença afetiva do apelido “chiquita” usado pela colega demonstra a aproximação entre elas e uma relação amigável.

Essa proposta configura-se como uma atividade colaborativa (Cf. FIGUEIREDO, 2006; YAMAZUMI, 2009), na qual as alunas tiveram a oportunidade de publicar as suas produções, ler e tecer comentários acerca dos textos das colegas, o que nem sempre é realizado com as produções textuais em aulas presenciais. A possibilidade de ler e comentar o trabalho do outro gera oportunidades de reflexão e crítica, não só sobre a produção dos outros, mas também a sua própria.

### 6.5 Reflexões sobre as quartas capas no *Fórum do TelEduc*

Alguns pontos da *Oficina da quarta capa* geraram reflexões que as alunas explicitaram na sexta fase da atividade assíncrona (Cf. fase 5, QUADRO 8), no *Fórum do TelEduc*. Dentre os aspectos comentados destacaremos: (i) o uso do computador; (ii) gênero quarta capa e a combinação texto/imagem; (iii) implicações para a prática na sala de aula com alunos da Educação Básica e (iv) avaliações sobre a *Oficina*.

#### (i) Uso do computador:

El uso del ordenador para proponer una actividad de contraportada es muy válido. Las informaciones, imágenes son más fáciles de ser encontradas, la contraportada puede ser hecha más rápidamente, la presentación en la pantalla puede ser más interesante. Creo que el resultado puede ser muy bueno como hemos comprobado en nuestra práctica en clase. (*Violeta*).<sup>169</sup>

Neste fragmento, Violeta explicita que o uso do computador é muito válido e as informações e imagens são fáceis e rápidas de serem encontradas; o trabalho na tela pode ser mais interessante. E, ainda segundo ela, o resultado pode ser “muy bueno”, como foi comprovado na prática em sala de aula. A aluna evidencia *sintonizações* para *propiciamentos* que o trabalho no computador gerou, como a facilidade para encontrar informações e imagens.

#### (ii) gênero quarta capa e combinação texto/imagem:

---

<sup>169</sup> “O uso do computador para propor uma atividade de quarta capa é muito válido. As informações, imagens são mais fáceis de serem encontradas, a quarta capa pode ser feita mais rapidamente, a apresentação na tela pode ser mais interessante. Acredito que o resultado pode ser muito bom, como comprovamos em nossa prática na sala de aula.” (*Violeta*)

Pienso que este género contraportada es muy interesante, principalmente para trabajarse con niños y adolescentes. Además de incitar la imaginación porque el género permite la mezcla de texto escrito, imágenes o declaraciones de otras personas lleva a los alumnos a leer más y quizá llamar la atención para la importancia de la lectura. Con esas declaraciones, los estudiantes pueden tener una visión más crítica también de las obras. (*Violeta*).<sup>170</sup>

Trabajar con esos elementos imagéticos es excelente porque es un trabajo que exige otro tipo de habilidades, es decir, combinar lo que se escribe con imágenes. Va más allá de la escritura de un texto-resumen porque uno tiene que pensar en cómo llamar la atención, en qué recursos utilizar. En este momento el profesor incluso puede descubrir cómo aproximarse de sus alumnos. (*Margarita*).<sup>171</sup>

No primeiro comentário, Violeta explicita que o trabalho com a quarta capa seria interessante para ser feito com crianças e adolescentes. Segundo a aluna, a mescla de texto verbal e visual estimula a imaginação, e as declarações de outras pessoas na quarta capa podem chamar a atenção dos alunos para uma visão mais crítica da obra.

Margarita amplia o comentário anterior, e em sua reflexão afirma que trabalhar com as imagens “es excelente porque es un trabajo que exige otro tipo de habilidades”, como criar e comunicar criativamente por meio de recursos imagéticos. De acordo com ela, combinar o que se escreve com as imagens vai além da escrita de um “texto-resumo” e, também, chama a atenção do leitor. Acreditamos que há aspectos relevantes que devem ser levados em consideração ao elaborar este gênero, como: observar, identificar detalhes, compreender as relações entre elementos visuais, entre outras.

(iii) implicações na formação como docentes para a prática na sala de aula com alunos da Educação Básica:

a) Aluna menos experiente:

Me acuerdo que mi prima ha trabajado como “monitora” en un colegio y creó un club de lectura en el cual semanalmente se reunían, los alumnos y ella, para discutir sobre lo que estaban leyendo. Eso funcionó muy bien porque ellos discutían sobre lo que estaban leyendo espontáneamente (eso de que los adolescentes no leen es, muchas veces, una injusticia. Puede que no lean los cánones, pero sí, si algo les interesa van a leer). Fue una estrategia que ella utilizó para

<sup>170</sup> “Acho que este gênero quarta capa é muito interessante, principalmente para trabalhar com crianças e adolescentes. Além de estimular a imaginação, porque o gênero permite a mistura de texto escrito, imagens ou declarações de outras pessoas, leva os alunos a lerem mais e talvez chamar a atenção para a importância da leitura. Com estas declarações, os estudantes podem ter uma visão mais crítica também das obras.” (*Violeta*).

<sup>171</sup> “Trabalhar com esses elementos imagéticos é excelente, porque é um trabalho que exige outro tipo de habilidades, ou seja, combinar o que se escreve com imagens. Vai mais além da escrita de um texto-resumo, porque a pessoa tem que pensar em como chamar a atenção, em que recursos utilizar. Neste momento o professor, inclusive, pode descobrir como se aproximar de seus alunos.” (*Margarita*).

aproximarse de los alumnos y desde ahí, poder proponer otras lecturas. Pienso que en un grupo como ese, proponer el trabajo con las contraportadas sería muy productivo porque, además de leer, ellos podrían producir sus contraportadas, trabajando así lectura y escritura. (Margarita)<sup>172</sup>

Margarita associou um trabalho de leitura, o “Clube de leitura”, que sua prima desenvolvia em uma escola, e a possibilidade de propor um trabalho como este da quarta capa no “Clube”. Assim, pensamos que a leitura-escrita deste gênero propiciou conexões com situações sociais autênticas de letramentos passíveis de serem desenvolvidas em escolas.

Aluna mais experiente (já leciona Espanhol em uma escola, para o Ensino Fundamental):

[...] voy a dar clases a mis alumnos en la tercera etapa (meses de agosto a diciembre) en que será abordado el género cuento. Este trabajo de contraportadas creo que va a ser muy bueno para realizarlo con ellos. Pienso que podríamos hacer más actividades similares a estas en la asignatura “Práctica de Estágio II” a fin de ayudarnos en nuestro trabajo presente o futuro como profesores de lengua española. (Clara)<sup>173</sup>

Clara, que já ministrava Espanhol, interligou a proposta da quarta capa com seu contexto de sala de aula. E afirma que este tipo de trabalho, com uma forte conexão com a prática “real” do professor nas escolas, deveria estar na disciplina de Estágio Supervisionado II.

Observamos, por meio desses dois relatos reflexivos (de uma aluna menos experiente e de uma mais experiente) que a proposta da *Oficina da quarta capa* favoreceu uma aprendizagem contextualizada e relevante na prática de ensino do professor de Língua Espanhola.

(iv) avaliações sobre a Oficina:

Me gustó mucho el trabajo de elaborar las contraportadas. Muchas veces me quedo pensando como elaborar actividades hacia los aprendientes que

---

<sup>172</sup> “Lembro-me que minha prima trabalhou como monitora em um colégio e criou um clube de leitura no qual, semanalmente, se reuniam os alunos e ela, para discutir sobre o que estavam lendo. Isso funcionou muito bem porque eles discutiam sobre o que estavam lendo espontaneamente (isso de que os adolescentes não leem é, muitas vezes, uma injustiça). Foi uma estratégia que ela utilizou para se aproximar dos alunos e a partir daí poder propor outras leituras. Acho que em um grupo como esse, propor o trabalho com as quartas capas seria muito produtivo, porque além de ler, eles poderiam produzir suas quartas capas, trabalhando assim leitura e escrita.” (Margarita)

<sup>173</sup> “[...] vou dar aulas aos meus alunos na terceira etapa (meses de agosto a dezembro), em que será abordado o gênero conto. Este trabalho das quartas capas acredito que será muito bom para realizar com eles. Acho que poderíamos fazer mais atividades semelhantes a esta na disciplina “Prática de Estágio II”, com a finalidade de ajudar nosso trabalho presente ou futuro como professores de Língua Espanhola.” (Clara)

involucre la informatización y, de manera práctica, sencilla y rápida fue posible trabajar la elaboración de contraportadas de libros infantiles. El trabajo se volvió original y creativo. (*Clara*)

Me ha gustado muchísimo trabajar con ese género, es una propuesta interesante para desarrollar con niños y adolescente ya que trabaja la imaginación. (*Rosa*)

Pienso que este género contraportada es muy interesante, principalmente para trabajarse con niños y adolescentes. (*Violeta*)

A mí igualmente me pareció súper interesante la propuesta. Es algo aparentemente sencillo, incluso porque no hace falta que el texto en si sea grande, lo que también puede motivar a los alumnos. (*Margarita*)<sup>174</sup>

Os excertos acima indicam que as alunas consideraram a *Oficina da quarta capa* uma proposta pertinente e interessante para trabalhar com crianças e adolescentes na aula. Em suas reflexões, as alunas resgataram aspectos contemplados em nossa análise como relevantes para sua formação inicial como professoras de Espanhol em uma comunidade local de prática. As alunas se viram atuando com a Língua Espanhola em uma atividade de leitura e produção escrita mediada pela tecnologia e, para elas, fez sentido se verem como professoras em pré-serviço de Língua Espanhola, parte essencial daquilo que elas são e/ou serão na sala de aula.

---

<sup>174</sup> “Gostei muito do trabalho de elaborar as quartas capas. Muitas vezes fico pensando como elaborar atividades para os alunos que envolvam a informática e, de maneira prática, simples e rápida foi possível trabalhar a elaboração de quartas capas de livros infantis. O trabalho tornou-se original e criativo.” (*Clara*)

“Gostei muitíssimo de trabalhar com esse gênero, é uma proposta interessante para desenvolver com crianças e adolescentes já que trabalha a imaginação.” (*Rosa*)

“Penso que este gênero quarta capa é muito interessante, principalmente para trabalhar com crianças e adolescentes.” (*Violeta*)

“Para mim me pareceu igualmente superinteressante a proposta. É algo aparentemente simples, inclusive porque não faz falta que o texto em si seja grande, o que também pode motivar os alunos.” (*Margarita*)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso percurso nesta tese, adotamos a perspectiva teórico-analítica da aprendizagem situada para compreender os letramentos digitais na formação inicial do professor no Estágio Supervisionado de Língua Espanhola. Esta abordagem possibilitou compreender a aprendizagem das alunas e professoras como uma forma de participação em múltiplos contextos de sala de aula presencial e on-line.

Apesar de a literatura sobre aprendizagem situada trazida neste estudo, inicialmente, analisar contextos muito diferentes dos que tratamos nesta tese, como com os alfaiates na África, as parteiras no México, dentre outros, acreditamos que as instituições de ensino são locais nos quais as pessoas também desenvolvem atividades cotidianas; são contextos situados culturalmente, que podem ser investigados a partir desta abordagem.

Em nosso estudo, analisamos as ações das participantes nos eventos de letramentos digitais *in situ*, ou seja, no contexto acadêmico/escolar no qual as alunas e professoras estavam inseridas. E essa unidade de análise leva em conta o indivíduo em ação, em contextos, e considera que o conhecimento é distribuído em ações situadas e mediado por artefatos, em uma comunidade sociocultural.

Na teoria situada, a aprendizagem é uma mudança de participação no processo do sujeito, que torna-se um membro que se engaja socialmente em comunidades de prática. Na análise do contexto da sala de aula (presencial e on-line), apoiamos-nos na noção de comunidades locais de prática (Colps) para ajudar a caracterizar as diferentes formas de participação das alunas e professoras associadas aos contextos dos eventos de letramentos digitais, e para demonstrar, nesses casos, que é possível identificar situações em que o grupo formado por alunas e professoras age de maneira semelhante a uma comunidade local de prática, criando condições propícias à aprendizagem. Como se pode depreender dos traços das Colps, notamos que eles se constituíram como unidades de análise para eventos complexos de vivências de alunas e professoras nos eventos de letramentos digitais analisados neste estudo. As Colps são um modo de descrever certas práticas de sala de aula que envolvem participação, engajamento, formação de identidades e, por isso, mostraram-se como uma importante ferramenta de análise de eventos de sala de aula a partir de uma visão situada da aprendizagem.

No *Projeto Colaborativo*, as professoras em pré-serviço usaram o aplicativo Google Docs, e o arquivo do texto que estava sendo elaborado conjuntamente tornou-se um espaço on-line de interação, onde elas negociavam e constituíam suas identidades como

professoras de Língua Espanhola. Isso se deu a partir do atendimento a demandas e expectativas estabelecidas para participação e produção desse texto, com atenção a usos e funções da escrita em uma situação autêntica do Estágio Supervisionado com os alunos do Ensino Médio. Assim, todos os procedimentos do planejamento da proposta didática da WebQuest tinham em vista o público-alvo com o qual elas estavam em contato na escola de campo. Os conhecimentos do “saber ensinar Espanhol” com uso de tecnologias se davam por meio das participantes em ação nos contextos presencial e on-line, em experiências situadas.

Para complementar nossa análise, lançamos mão do termo *sintonizações para propiciamentos e restrições* de Greeno para evidenciar o que as alunas aprendiam nesse processo de participação, e foi possível identificar algumas aprendizagens. No início do projeto, elas desconheciam o que era uma WebQuest, a sua função, como planejá-la, tudo era novidade. No processo de elaboração do projeto, elas aprendiam a usar a interface da WebQuest, lidar com sua organização, seus recursos (publicar, mudar o idioma, inserir links de textos, vídeos, etc) e os signos que a compõem. E, ao mesmo tempo, aprendiam aspectos teórico-metodológicos da proposta didática de uma WebQuest para o ensino de Língua Espanhola para alunos do Ensino Médio.

Para Lave e Wenger (1991), ser membro de uma comunidade de prática requer o Acesso em: a recursos e oportunidades para a participação. Esses autores destacam a importância de tratar a tecnologia e suas inter-relações com as comunidades de prática, o que inclui o engajamento com tecnologias da prática cotidiana. As possibilidades de Acesso em: ao documento colaborativo para a elaboração do projeto no Google Docs e a criação da WQ para as participantes revelaram muito mais benefícios que meramente o de aprender a usar ferramentas. Elas compreenderam o uso da tecnologia na prática de ensino do Espanhol, pelo uso de recursos das novas tecnologias, como a WebQuest, “[portanto] uma forma de se conectar com a história da prática e participar mais diretamente na sua vida cultural”. (LAVE; WENGER, 1991, p. 101).

Assim, o uso dessa ferramenta, nesse contexto de aprendizagem, deve ser visto como um processo que envolve formas específicas de participação, no qual a tecnologia cumpre uma função mediadora. Consideramos que em todo o processo de elaboração do projeto houve uma substancial participação das alunas e professoras envolvidas: na escolha do título da WQ, na elaboração dos procedimentos, na escolha dos links dos lugares que aparecem no conto de García Márquez, e nos aspectos técnicos da interface, como mudanças de cor ou idioma na página.

Além disso, durante o projeto, as participantes mostraram-se engajadas em uma mesma atividade, por exemplo, na produção da biografia de García Márquez – na seleção das imagens, na sugestão do vídeo, na interação entre as participantes, em geral. Podemos notar esse engajamento, inclusive, na linguagem usada por elas nas discussões e na tentativa de compreender as colocações umas das outras. Neste caso, identificamos traços das CoLPs, as participantes se engajavam e se constituíam em uma comunidade com linguagem, valores e comportamentos compartilhados; notamos, ainda, rupturas de hierarquias entre alunas e professoras de campo e professora orientadora, ações colaborativas que nos chamaram a atenção pelo alto grau de participação das alunas envolvidas nessa prática.

Nos Congressos on-line, buscamos analisar a trajetória de participação das alunas, focando um pouco mais em Violeta sobre a mudança de participação a partir do descritor analítico da *Participação periférica legítima* (PPL). No primeiro congresso que se tomou para estudo, analisamos a primeira oportunidade em que as alunas tiveram de participar do VII Evidosol – IV CILTEC-online. Como ainda estavam conhecendo essa prática, interagiram um pouco em algumas palestras, e cada uma participou de suas casas ou do laboratório da Universidade. No entanto, no segundo congresso, com Violeta como palestrante, houve mudanças nas práticas do congresso e, conseqüentemente, mudanças nas formas de participação e nas aprendizagens das alunas.

O fato de Violeta organizar sua apresentação para o evento possibilitou o desenvolvimento de outros letramentos, como o acadêmico, integrando-se aos letramentos digitais, ao ter que escrever o resumo, a apresentação textual para um evento síncrono em *chat*, ou seja, o letramento digital não está descolado de outras práticas de leitura e escrita já instauradas. Além disso, no dia do segundo congresso, todas as alunas e a professora pesquisadora participaram do evento no laboratório de informática da Universidade, o que propiciou a intersecção das modalidades presencial e on-line.

O fato de o grupo se constituir como uma comunidade local de prática e das pessoas participarem juntas no mesmo local, presencialmente, potencializou uma interação oral “mais informal”, mostrando proximidade, afeto e, uma interação on-line mais “formal”, que mostrava a colaboração, o interesse e atenção pela apresentação do trabalho da colega. Nesta fase, por as alunas não serem tão familiarizadas com o ambiente on-line, a participação presencial em um evento on-line contribuiu para que elas pudessem interagir, tanto oralmente quanto por escrito, apoiando Violeta e compartilhando com ela reflexões e questões sobre o trabalho apresentado, sobre o projeto da WebQuest e o uso de tecnologias, ao mesmo tempo em que usavam as TICs para apresentar e participar do evento.

Pelas evidências observadas por meio da análise da interação estabelecida entre participantes dos dois congressos, consideramos que houve uma mudança de uma *participação periférica legítima*, tanto de Violeta como das outras alunas no primeiro congresso on-line, para uma participação central no segundo congresso, o que implicou em se tornarem capazes de estar envolvidas em novas atividades, desempenharem novas tarefas e funções (LAVE; WENGER, 1991), em mudanças de habilidades na prática e nas suas identidades, o que ajuda a co-construir aprendizagens na comunidade local de prática.

Na *Oficina da quarta capa* propusemos um *case-based teaching* como um modo de aproximação das vivências práticas de salas de aula de Língua Espanhola na escola da Educação Básica, com os conhecimentos teórico-metodológicos desenvolvidos na Universidade. Para tanto, elaboramos um trabalho sobre gêneros textuais e, mais especificamente, o gênero quarta capa. A *Oficina* foi desenvolvida no laboratório de informática da faculdade. Primeiramente, cada aluna criou a sua quarta capa, e posteriormente compartilharam, no ambiente virtual *TelEduc*, seus trabalhos para serem comentados pelas colegas. No processo de produção das quartas capas, os letramentos digitais envolveram: a navegação na web, na busca de informações sobre os autores; a seleção de imagens (fotos dos autores, desenhos representativos das obras, código de barras, etc); a escrita em um editor de texto, ou de apresentação (o que envolve mudanças na fonte de cor, tamanho, negrito, itálico); dificuldades com o software utilizado, tais como escrever em uma língua estrangeira, utilizar dicionários on-line, entre outros aspectos. Os letramentos digitais envolveram habilidades assumindo formas a partir do contexto de elaboração de uma proposta desenvolvida com professoras em pré-serviço, do gênero quarta capa e os significados que são criados a partir dessa prática sociocultural.

Outro aspecto que cabe salientar no evento de letramento digital da quarta capa é a mudança de participação de Rosa, que revela também uma mudança de perspectiva sobre o uso de TICs nesta produção escrita em Língua Espanhola. Após a elaboração da quarta capa, houve uma reflexão com as alunas e a professora orientadora sobre as possibilidades e implicações do uso das TICs em sala de aula. Rosa se mostrava resistente a essas ferramentas e dizia preferir escrever à mão e recortar imagens de revistas do que usar o computador. No Fórum do *TelEduc*, porém, ela comentou sobre os aspectos positivos do uso do computador e da internet para a realização da quarta capa. Apesar das tensões provocadas pela tecnologia, destacadas por esta aluna, observamos mudanças em sua prática, quando afirmou que foi importante usar estes recursos (buscadores, dicionários, páginas web) para a produção da quarta capa.

Pensamos que quanto maior a diversidade de atividades, maiores são as chances de experiências significativas. De acordo com Cook-Gumperz (2008), o rol de experiências com a escrita irá limitar ou expandir a concepção de alguém sobre o que é ser letrado. Neste caso, a professora e as alunas criaram diferentes maneiras de engajamento com a escrita/tecnologia, e isso gerou oportunidades de ressignificação para as participantes do grupo, conforme evidencia a mudança de Rosa com relação à sua compreensão sobre o uso da tecnologia na proposta da quarta capa.

Ainda na *Oficina da quarta capa*, outro aspecto a se considerar foi o *design* da atividade do compartilhamento das quartas capas no Portfólio do *TelEduc* para todas as integrantes do grupo comentarem. As interações mostraram *sintonizações para propiciamentos* oriundos dos comentários sobre aspectos importantes das quartas capas, como as especificidades dos textos: a adjetivação, as informações diretas sobre a obra, o relacionamento da obra com o cotidiano. As participantes também estavam atentas às *restrições*, como palavras escritas de forma incorreta em Espanhol nos trabalhos das colegas. Estas *sintonizações* evidenciavam oportunidades de aprendizagem de uma maneira colaborativa.

Vale ressaltar também, sobre a *Oficina da Quarta Capa*, que Margarita, uma aluna que não estava presente na aula, desenvolveu, em casa, a proposta da quarta capa e a postou no *TelEduc*. Sua produção aproximou-se de uma escrita com um tom literário, diferentemente das outras, entrelaçando-se com uma imagem de fundo (Cf. FIG. 27, p. 169). Percebemos que o letramento digital não é isolado, mas interage com outras práticas de leitura e escrita, e com experiências que as alunas têm em outros espaços sociais.

Apesar de focarmos no letramento digital foi possível demonstrar como as alunas incorporavam, nas produções como a quarta capa e a WebQuest, os conhecimentos que elas possuíam de outros lugares, como da literatura, de usos de recursos internet, da Língua Espanhola. Então, observamos que o letramento não é um processo isolado, é uma prática local que acontece articulada com as práticas que as alunas trazem de outros lugares. Não se pode pensar o letramento digital como algo isolado, autônomo; ele está articulado com outros usos da leitura e da escrita e com outras práticas sociais.

A análise dos três casos expressivos como experiências situadas em múltiplos contextos possibilitou-nos observar como as formas de participação das alunas no Estágio Supervisionado de Espanhol, em que a tecnologia foi modelada em contextos específicos (online e presencial), gerou oportunidades de colaboração entre colegas e professoras, oportunidades de *feedback* e reflexão, principalmente nos Fóruns. Os resultados deste estudo

sugerem que a teoria da aprendizagem situada pode fornecer uma estrutura eficaz para a preparação de futuros professores de Espanhol para integrar a tecnologia na sala de aula.

### **Contribuições desta pesquisa**

A integração das TICs no currículo das duas disciplinas do Estágio Supervisionado de Espanhol propiciou para as professoras em pré-serviço oportunidades de aprendizagens em sua prática na Universidade e no cotidiano com professores e alunos da Educação Básica. Assim, neste estudo, não desejávamos apenas falar sobre o uso das tecnologias; buscávamos usá-las em contextos reais, e o campo de estágio nos possibilitou isto. Uma contribuição deste trabalho foi mostrar que o uso da escrita, o uso do Espanhol, as funções da escrita se davam em um contexto em que ela era necessária, não era um contexto artificializado. Buscamos mostrar um ângulo diferente de análise dos letramentos digitais, dos usos das TICs em contexto no processo de formação do professor, de uma forma efetiva, em que as alunas compreendem o processo no qual elas se engajam.

O potencial expressivo (STRIKE, 1989) da perspectiva situada forneceu-nos importantes ferramentas conceituais para explorar essas relações complexas do professor em pré-serviço e os letramentos digitais, para levarmos em consideração em programas para auxiliar a aprendizagem do docente ou futuro docente. Essas alunas, que possuíam pouca ou nenhuma experiência com propostas mediadas por TICs, explicitaram que tiveram a oportunidade de rever crenças sobre contextos on-line de aprendizagem e crer que é possível aprender e/ou ensinar nesses espaços e integrá-los com o contexto presencial. As alunas avaliaram positivamente o fato de estar a distância e trabalhando em conjunto, e apontaram possibilidades de uso das TICs em atividades com os alunos.

### **Limitações deste estudo**

Em determinados momentos nas disciplinas APEE I e APEE II, as alunas revelaram algumas resistências e tensões mais evidentes com relação às TICs. Ao selecionar determinados eventos para entender certas práticas, não as focalizamos, apesar de mostrarmos

certas tensões e resistências das alunas nos usos das tecnologias. Nós não tivemos condições de lançar luz sobre e fazer uma análise mais detida das resistências que demonstradas. Talvez em um estudo futuro, possamos reanalisar os dados, focalizando nas situações de tensões mais evidentes.

### **Conexões para pesquisas futuras**

Vale lembrar que no desenvolvimento desta pesquisa, houve um ano de coleta de dados; porém, nem todos foram explorados, como o uso de mapas conceituais. Todavia, tais dados podem ser utilizados em pesquisas futuras que tenham como objetivo complementar o presente estudo, e possam gerar novas questões e/ou dar respostas sobre a aprendizagem situada e os letramentos digitais na formação do professor. Outro aspecto importante seria examinar mais as condições de uso da escrita em contextos digitais articulados ao ensino.

Apontamos algumas questões que cremos serem importantes para continuar a exploração/exame de como o letramento digital se articula com outros letramentos.

## REFERÊNCIAS

ALECRIM, E. O que é *cloud computing* (computação nas nuvens)? 23 dez. 2008. Atualizado em: 10 jan. 2013. Disponível em: < <http://www.infowester.com/cloudcomputing.php> >. Acesso em: 03 mar. 2013.

ALMEIDA, E. G. Aprendizagem Situada. In: STIS - SEMINÁRIOS TEÓRICOS INTERDISCIPLINARES DO SEMIOTEC, 1., v. 1, 2012, Belo Horizonte. *Cadernos Didáticos e Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 1-14. ISSN 2317-0247.

ALMEIDA, P. V. *Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira: uma investigação baseada na teoria da atividade*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. São Paulo: Artmed, 2009. 138p.

ARAÚJO, J. C. *Os chats: uma constelação de gêneros na internet*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

AZEVEDO, W. Panorama atual da educação a distância no Brasil. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/panoread.html>>. Acesso em: 20 set. 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 227-326.

BARBOSA, A; CAPPI, J; GARROUX, C. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. *Pesquisa TIC Educação 2010*. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2010/apresentacao-tic-educacao-2010.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2012.

BARBOSA, A; GARROUX, C. Pesquisa sobre o Uso das TIC nas Escolas Brasileiras. *Pesquisa TIC Educação 2012*. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2012/apresentacao-tic-educacao-2012.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

BARTLETT, L.; HOLLAND, D. Theorizing the space of literacy practices. *Ways of Knowing*, v. 1, n. 2, 2002. p. 10-22.

BARTON, D.; GILLEN, J. Digital Literacies. ESRC Teaching and Learning Research Programme – Technology Enhanced Learning commentary, 2010. Disponível em: <<http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2012.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Understanding literacy as Social Practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998, p. 3-22.

BARTON, D.; TUSTING, K. *Beyond communities of practice: language, power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BARROSO; C. Utilização da ferramenta Google Docs no Ensino das Ciências Naturais: um estudo com alunos do 8ºano de escolaridade. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 9., p. 10-21, En./Jun. 2009. Disponível em:<<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220093005571.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

BAX, S. CALL: past, present and future. *System*, v. 31, n.1, p. 13-28, 2003. ISSN 0346-251X.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. 2. ed. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.

BECTA. A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers. 2004. Disponível em: <[http://www.becta.org.uk/page\\_documents/research/barriers.pdf](http://www.becta.org.uk/page_documents/research/barriers.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2007.

BELL, R. L.; MAENG, J. L.; BINNS, I. C. Learning in Context: Technology Integration in a Teacher Preparation Program Informed by Situated Learning Theory. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 50, n. 3, p. 348-379, 2013.

BOALER, J. Participation, Knowledge and Beliefs: a Community Perspective on Mathematics learning. *Educational Studies in Mathematics*, v.40, p. 259-281, 1999.

BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de (re)construção do conhecimento. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas em formação: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.

BOHN, V. *Comunidades de prática na formação docente: aprendendo a usar ferramentas da web 2.0*. 2010. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

BRAGA, J. C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

BRASIL. Presidente Nacional do Conselho de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de. 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2012.

BRASIL. *Lei n. 11.788*, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Presidência da República – Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – língua estrangeira e língua espanhola*. Brasília, 2006. p. 87-165. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2010.

BROWN, A. *et al.* Distributed expertise in the classroom. In: SALOMON, G. (ed.). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 188-228.

BURNET, C. Personal digital literacies versus classroom literacies: investigating pre-service teacher's digital lives in and beyond the classroom. In: CARRINGTON, V.; ROBINSON, M. *Digital Literacies: social learning and classroom practices*. London: Sage, 2009. p. 115-129.

BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. São Paulo: Portal Educared, 2006. Disponível em: <[http://www.educared.org/educa/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educared.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf)>. Acesso em: 18 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. *Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede*. In: RIBEIRO, A. E. (Org.). *Linguagem, tecnologia e educação*. 1. ed. São Paulo, SP: Peirópolis, 2010. p. 53-63.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 192 p.

CASTANHEIRA, M. L. *et al.* *Interaccional Ethnography: an Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices*. *Linguistics and Education*, v. 11, n. 4, Win. 2000, p. 353-400. ISSN: 0898-5898.

CHAMBERS, A.; BAX, S. *Making CALL work: towards normalization*. *System*, v.4, n. 34, p. 465-479, 2006.

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

CORACINI, M. J. R. F.(Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais na escola*. *Veredas Online*, Juiz de Fora, v. 2, 2007. Disponível em:<[www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf)>. Acesso em: 1 mai. 2013.

COSTA, C. *Currículo numa comunidade de prática*. *Sísifo — Revista de Ciências da Educação*, v. 03, p. 87-100, 2007.

CRISTÓVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CRISTÓVÃO, V.L. L. O gênero da quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A., P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais: ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 105-116.

DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). A formação de professores de línguas. *Novos Olhares*, v. 2, Campinas, SP: Pontes Editores, p. 209-230, 2013.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003. 246 p.

DAVID, M. S.; LOPES, M.; WATSON, A. Diferentes formas de participação dos alunos em diferentes práticas de sala de aula de matemática. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 5., 2005, Porto, Portugal. *Anais...* Porto: CIBEM, 2005. p. 1-13.

DAVID, M. M. S.; WATSON, A. Participating in what? Using situated cognition theory to illuminate differences in classroom practices. In: WINBOURNE, P.; WATSON, A. *New Directions for Situated Cognition in Mathematics Education*. Cambridge: London, 2008, p. 31-57.

DEVELOTTE, C. MANGENOT, F. ZOUROU, K. Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues. *ReCALL*, 17., v. 2, p. 229-244, 2005.

DUARTE, C. R. O percurso entre a prática e a pesquisa de um professor de inglês em processo reflexivo. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2005.

DYSON, A. H.; GENISHI, C. *On the Case: approaches to Language and Literacy Research*. New York: NCLLR, 2005.

EGBERT, J. Learning in context: situating language teacher learning in CALL. In: HUBBARD, P.; LEVY, M. (Eds.). *Teacher education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins, 2006. p. 167-182.

EGBERT, J.; PAULUS, T. M.; NAKAMICHI, Y. The impact of call instruction on classroom computer use: a foundation for rethinking technology in teacher education. *Language Learning: Technology*, v. 6, n. 3, p. 108-126, 2002. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol6num3/pdf/egbert.pdf>>.

ESQUIVEL, L. *Como agua para chocolate*. Buenos Aires: Mondadori, 2002.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 11-45.

FLICK, U. *Desenho de pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 164p.

FRADE, C. *Componentes Tácitos e Explícitos do Conhecimento Matemático de Áreas e Medidas*. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, Dec. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982010000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000300017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 mai. 2012.

GARZO, G. M. *La princesa manca*. Madrid: Ave del paraíso, 1996.

GIBSON, J.J. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.

GLAZER, E. M.,; HANNIFIN, M. J. The collaborative apprenticeship model: situation professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, p. 179-193, 2006.

GRAVEN, M. Investigating mathematics teacher learning with in an in-service community of practice: The centrality of confidence. *Educational Studies in Mathematics*, v. 57, p. 177-211, 2004.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Eds.). *Handbook for Literacy Educators: research in the community and visual arts*. New York: Macmillan, 1998. p. 181-202.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A Etnografia como uma Lógica de Investigação. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. *Educação em Revista*, v. 42, p. 13-79, 2005.

GREGORI-SIGNES, C. *El Relato Digital y su Uso en el Aula*. Palestra apresentada no XXI Congreso AEDEAN. La Coruña, 14-17 nov. 2007.

GREENO, J. G. Gibson's affordances. *Psychological Review*, v. 101, n. 2, p. 336-342, 1994.

\_\_\_\_\_. MMAP: the Situativity of knowing, Learning, and Research. *American Psychologist*, v. 53, n. 1, p. 5-26, jan. 1998.

GÓES, M. B. *A educação no projeto e o projeto na educação: um estudo sobre o ensino e a aprendizagem de projeto na arquitetura*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GOMM, R.; HAMMERSLEY, M.; FOSTER, P. Introduction. *Case Study method: key issues, key texts*. London: Sage, 2000. p. 1-16.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. 163p.

HEATH, S. B. Ethnography in Education: defining the essentials. In: GILLMORE, P; GLATTHORN, A. (Eds.) *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982a. p. 35-55.

\_\_\_\_\_. What no bedtime stories means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. 11., p. 49-76, 1982b.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. *On ethnography: approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press, 2008.

HEMMI, K. *Approaching proof in a community of mathematical practice*. Unpublished PhD thesis — Department of Mathematics, Faculty of Science, University of Stockholm, 2006.

Disponível em:<<http://www.diva-portal.org/su/theses/abstract.xsql?dbid=1217>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

HERNÁNDEZ-RAMOS, P.; GIANCARLO, C. A. Situating teacher education: from the university classroom to the “real” classroom. *Journal of Computing in Teacher Education*, v. 20, n. 3, p. 121-128, 2004.

HERRINGTON, J.; OLIVER, R. An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, v. 48, n. 3, p. 23-48, 2000.

HERRINGTON, J.; OLIVER, R.; SPARROW, H. Towards a New Tradition of Online Instruction: using Situated Learning Theory to Design Web-Based Units. ASCILITE, *Conferências...* Queensland: Coffs Harbour, 2000. Disponível em:<<http://www.adelaide.edu.au/clpd/online/current/sitlearn/>> Acesso em: 26 set. 2010.

HUANG, K.; LUBIN, I. A.; GE, X. Situated learning in an educational technology course for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, p. 1200-1212, 2011.

HUGHES, J. N.; JEWSON, N.; UNWIN, L. (Eds.). *Communities of practice: critical perspectives*. Abingdon: Routledge, 2007.

HUTCHINS, E. Learning to navigate. In: LAVE, J.; CHAIKLIN, S. (Orgs.). *Understanding practice*. New York: Cambridge University Press, 1993. p. 35-63.

HYMES, D. ¿Qué es la etnografía? In: VELASCO, H.M., GARCÍA CASTAÑO, F.J.; DÍAZ DE RADA, A. (Orgs.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 1993. p. 175-192.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Alidada. In: \_\_\_\_\_. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2009. 1 CDROM.

IVANIČ, R.; MOSS, W. La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. In: ZABALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2004. p. 211-246.

JAWORSKI, B. Learning Communities in Mathematics: creating an inquiry community between teachers and didacticians. *Research in Mathematics Education*, v. 7, n. 1, p. 101-119, 2005.

KAI-WAI CHU, S.; KENNEDY, D. M. Using online collaborative tools for groups to co-construct knowledge. *Online Information Review*, v. 35, n. 4, p. 581-597, 2011.

KALMAN, J. San Antonio ¡Me urge! preguntas sin respuesta acerca de la especificidad de dominio de los géneros textuales y las prácticas letradas. In: KALMAN, J.; STREET, B. (Orgs.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociale: diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI editores - Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL), 2009. p. 130-155.

KANES, K.; LERMAN, S. Analysing concepts of community of practice. In: WINBOURNE, P.; WATSON, A. *New Directions for Situated Cognition in Mathematics Education*. London: Cambridge, 2008. p. 303-328.

KESSLER, G. Formal and Informal CALL Preparation and Teacher Attitude Toward Technology. *Computer Assisted Language Learning*, v. 20, n. 2, p. 173-188, 2007.

KIM, H.; HANNAFIN, M. J. Situated case-based knowledge: an emerging framework for prospective teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, p. 1837-1845, 2008.

KIM, H. Exploring freshmen preservice teachers' situated knowledge in reflective reports during case-based activities. *Internet and Higher Education* doi:10.1016/j.iheduc.2010.03.005, 2010 (no prelo).

KRESS, G. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

KRUMVSK, R. J. Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*. v. 13 , n. 4, p. 279- 290, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital literacy and digital Literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Digital Kompetanse* ,v. 1, p. 12-24, 2006.

LAVE, J. *Cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_. *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

\_\_\_\_\_. Epilogue: situated learning and changing practice. In: AMIN, A; ROBERTS, J. *Community, economic criativity and organization*. Oxford: New York, 2008. p. 283-296.

\_\_\_\_\_. J. The practice of learning. In: LAVE, J; CHAIKLYN, S. (org.) *Understanding of practice: perspectives on Activity and Context*. Cambridge: University of Cambridge Press, 1993. p. 3-32.

\_\_\_\_\_. Teaching: as Learning, in Practice. *Mind, culture and activity*, v. 3, n. 3, p. 149- 164, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LÉVY, P. *A Máquina Universo: Criação, Cognição e Cultura Informática*. Tradução de B. C. Magno. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LUCENA, T. V. A aprendizagem de professores de Matemática em um grupo colaborativo. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2012, Canoas. *Anais...* Canoas: EBRAPEM, 2012.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. *Revista Signum: est. ling.*, Londrina, v. 1, n. 14, p. 363-386, jun. 2011.

MATTE, A. C. F. Análise semiótica da sala de aula no tempo da EAD. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 1, p. 1-9, 2009a.

\_\_\_\_\_. Como e porquê das aulas de semiótica online? *Estudos Semióticos*, v.5, p. 1, 2009b.

MATTE, A. C. F. *et al.* Evidosol semeando cultura livre pelo ambiente digital. Ciudad de México: EDUSOL, 2010.

MERINO, J. M. *Cuentos*. Madrid: Alianza, 1997.

MIETTINEN, R. Contradictions of high technology capitalism and the emergence of new forms of work. In: DANIELS, H.; SANNINO, A.; GUTIÉRREZ, K.D. *Learning and expanding with activity theory*. New York: Cambridge, 2009. p. 160-175.

MITCHEL, J. C. Case studies. In: ELLEN, R. F. *Ethnographic research: a guide to general conduct*. London, FL: Academic Press Inc., 1984. p. 237-241.

MOREIRA, M. A. Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar. SANCHO, J.M<sup>a</sup> (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: AKAL/U.I.A., 2006. p. 199-232.

MUIJS, D. *Doing quantitative research in education*. London: Thousand Oaks, New Delhi, 2004.

NARDI, B. A. (ed.). Studying Context: a Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition. In: NARDI, B. A. *Context and consciousness: activity theory and human computer interaction*. London: The MIT Press, 1996. p. 69-102.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 248p.

OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. 246 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, R. G.; SANTOS, V. M. Inserção inicial do futuro professor na profissão docente: contribuições do estágio curricular supervisionado na condição de contexto de aprendizagem situada. *Revista Matemática Pesquisa*, v.13, n.1, p. 35-49, 2011.

OLIVEIRA, P. M. Gênero quarta capa: análise de produção inicial em Francês Língua Estrangeira para a elaboração de sequência didática. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2011, Natal. *Anais...* Natal [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Patr%C3%ADcia%20Melo%20de%20Oliveira%20%28USP%29.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2013.

O'REILLY, T. Qué es la web 2.0: patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. Fundación Telefónica, 2006. Disponível em: <<http://sociedaddelainformacion.telefonica.es/jsp/articulos/detalle.jsp?elem=2146>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

PAGANO, A. S. Gêneros Híbridos. In: MAGALHÃES, C. (Org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. 1. ed. Belo Horizonte: POSLIN/FALE/UFMG, 2001. p. 83-120.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia *apud*: SILVA, K. A. *et al.* (Orgs.). A formação de professores de línguas. *Novos Olhares*, v. 2, Campinas, SP: Pontes Editores, p. 209-230, 2013.

\_\_\_\_\_. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L. C. P. (Org.). *Convergências e tensões no campo de formação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 595-613.

\_\_\_\_\_. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/techist.pdf> > Acesso em: 27 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. (Org.). *Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: UESB, 2009. p. 151-161.

PALLOF, R. M; PRATT, K. *Collaborating Online: learning together in community*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

\_\_\_\_\_. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. São Paulo: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. São Paulo: Artmed, 2004.

PELLET, S. H. Wikis for Building Content Knowledge in the Foreign Language Classroom. *CALICO Journal*, v. 29, n. 2, p. 224-248, 2012.

PESCETTI, L. M. *Natacha*. Buenos Aires: Alfaguara, 2010.

POURBAIX, R. Emergent literacy practices in a electronic community. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; ROZ, I. *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000. p. 136.

PRATT, N.; BACK, J. Spaces to discuss mathematics: communities of practice on an online discussion board. *Research in Mathematics Education*, v. 11, n. 2, p. 115-130, 2009.

PUTNAM, R. T.; BORKO, H. Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition. In: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (Eds.). *International handbook of teachers: teaching*, v. 2, Dordrecht: Kluwer, p. 1223-1296, 1997.

PUTNAM, R. T.; BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, v. 29, n. 1, p. 4-15, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa F. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIMIER, F. J. Ethnography research. Disponível em: <[http://media.wiley.com/product\\_data/excerpt/95/04701810/0470181095-2.pdf](http://media.wiley.com/product_data/excerpt/95/04701810/0470181095-2.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2012.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

RODRIGUES, A. J. *Um estudo das identidades matemáticas de alunos do ensino médio da escola Preparatória de cadetes do ar*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SALOMON, G. *Distributed Cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: CUP, 1993.

SAIGAL, A. Demonstrating a situated learning approach for in-service teacher education in rural India: The Quality Education Programme in Rajasthan. *Teaching and Teacher Education*, v. 28, p. 1009-1017, 2012.

SCRIMSHAW, P. Enabling teachers to make successful use of ICT. BECTA, 2004. Disponível em: <[http://www.becta.org.uk/page\\_documents/research/enablers.pdf](http://www.becta.org.uk/page_documents/research/enablers.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2010.

SILVA, L. O. *Estágio supervisionado com uso de ambientes virtuais: possibilidades colaborativas*. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. (no prelo).

SKINNER, N. C. Developing a curriculum for initial teacher education using a situated learning perspective. *Teacher Development*, v. 14, n. 3, p. 279-293, 2010.

SLAOUTI, D. Teacher learning about online learning experiences of situated approach. *European Journal of Teacher Education*, v. 30, p. 285-304, 2007.

SLAOUTI, D; MOTTTERAM, G. Reconstructing practice: Language teacher education and ICT. In: P. Hubbard; M. Levy (Eds.). In: *Teacher education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins, 2006. p. 167-182.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 set. 2010.

SPRADLEY, J, p. *Participant Observation*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, MA: C.U.P., 1984.

\_\_\_\_\_. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, MA: C.U.P., 1993.

\_\_\_\_\_. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n.2, 541-567, jul./dez. 2010a.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b. p. 33-53.

STRIKE, K. A. *Liberal Justice and Marxist critique of education*. New York: Routledge; Kegan Paul, 1989.

TEXTO LIVRE. Disponível em: <<http://www.textolivres.org/site/>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

TOUCHON, F. V.; BLACK, N. J. Narrative Analysis of Electronic Portfolios: Preservice Teacher’s Struggles in Researching Pedagogically Appropriate Technology Integration (PATI) In: KASSEN, M. *et al.* (Eds.). *Preparing and developing technology-proficient L2 teachers*. San Marcos, TX: CALICO, p. 103-132, 2007.

TOMAZ, V. S. Prática de transferência de aprendizagem situada em uma atividade interdisciplinar. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

TOMAZ, V. S.; DAVID, M. M. M. S. *Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 143 p.

UFMG. Câmara de Graduação do CEPE. Resolução n. 01/ 2006, de 10 out. 2006. Estabelece orientações para elaboração de currículos de Licenciatura. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/resolucao01\\_2006\\_CG.pdf](https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/resolucao01_2006_CG.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2013.

UNESCO. Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

WATSON, A. Affordances, constraints and attunements in mathematical activity. In: WILLIAMS, J. (ed.). *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, v. 23, n. 20, p. 103-108, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.bsrlm.org.uk/IPs/ip23-2/BSRLM-IP-23-2-18.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

WATSON, A.; WINBOURNE, P. (Eds.). *New directions for Situated cognition in Mathematics Education*. Oxford: Centre for Mathematics Education Research. University of Oxford, 2008.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge, 1998.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (ed.). *Social Learning Systems and communities of practice*, Springer Verlag and the Open University, 2010. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

WINBOURNE, P.; WATSON, A. Participating in learning mathematics through shared practices in classrooms. In: WATSON, A. *Situated cognition and learning of mathematics*. Oxford: Centre for Mathematics Education Research. University of Oxford, 1998. p. 93-104.

WOLF, S. A.; MIERAS, E. L.; CAREY, A. A. What's after "what's that?": preservice teachers learning to ask literary questions. *Journal of Literacy Research*, v. 28, p. 459-497, 1996.

YAMAZUMI, K. Expansive agency in multi-activity collaboration. In: SANNINO, A. DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. D. (eds.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 212-227.

YANG, Yu-Feng. Situated Learning as a Framework for CALL Research. In: EGBERT, J. L.; PETRIE, G. M. *CALL Research perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, [s.n.], p. 155-165, 2005.

YUNUS, M. M; KUURE, L; TAALAS, P. Malaysian ESL teachers use of ICT in their classrooms: expectations and realities. *ReCALL*, v. 19, n. 1, p. 79-95, 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### Programa del curso

La asignatura Análise da Prática e Estágio de Espanhol I (MTE 206 = 8 créditos) posee una carga horaria total de 210 horas. Sin embargo son 60 horas teóricas que serán en encuentros presenciales y utilizaremos un apoyo virtual en el ambiente de aprendizaje (AVA) Teleduc como soporte a los momentos presenciales y principalmente en el momento de las prácticas de campo. Este recurso será muy importante para la interacción, discusión en estos tiempos. Además, el alumno tendrá que cumplir el total de 150 horas de prácticas en dos escuelas de enseñanza reglada de español.

#### Cronograma detallado

FECHAS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Agosto		
3	Presentación del grupo y presentación de los objetivos del curso. Celani (2009).	
5	<b>Enseñanza de lenguas extranjeras y escuela</b> PRADO. Línguas Estrangeiras na escola?, 1996. DAHER Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil, 2006.	Elaboración de las entrevistas: (vídeos, podcasts, escrita) APEMG, COPEBRA, APEERJ, APEESP. Para el 19/08.
10	<b>Enfoques y métodos de enseñanza de lenguas:</b> ABADÍA, P. M., 2004. RIUTORT, A; VILLAFANE, E., 2007. Preparación de las narrativas visuales.	Enviar dos comentarios o cuestiones sobre cada texto para mi email hasta el 8/8
12	<b>TICS en la enseñanza de E/LE</b> CASTAÑO, Carlos; MAÍZ, Inmaculada; PALACIO, Gorka, VILLARROEL, José Domingo. Herramientas de edición a través de la web 2.0. In: <i>Prácticas educativas en entornos web 2.0</i> . Madrid: Síntesis, 2008.	Taller
17	Orientações Curriculares para o Ensino Médio. (Capítulo 3)	Elaborar un mapa mental (en parejas) de este capítulo con en el software

	<p>Disponible en:  <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf</a>  .</p>	<p>libre <b>Xmind</b>. Se puede descargarlo en:  <a href="http://xmind.softonic.com/">http://xmind.softonic.com/</a>  Estos mapas deben ser posteados en el portfolio individual hasta el <b>16/08</b>.</p>
19	<p>Narrativas Visuales;  Entrevistas (APEMG, COPEBRA, APEERJ, APEESP, etc).</p>	<p>Presentar la narrativa visual sobre cómo fue el aprendizaje de lenguas extranjeras y las entrevistas.</p>
24	<p>MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. Disponible en:  <a href="http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_1/06-Andrea-Katia.pdf">http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_1/06-Andrea-Katia.pdf</a>.  Traer el libro didáctico de enfoque comunicativo;  Análisis del material didáctico.</p>	<p>Reseña.</p>
26	<p>CASSANY, D.; MARÍN, C. A. Miradas y propuestas sobre la lectura. In: CASSANY, D. (Org.). <i>Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura</i>. Paidós: Barcelona, 2009. p. 13-22.</p> <p>ZAVALA, V. La literacidad o lo que la gente <i>hace</i> con la lectura y la escritura. In: CASSANY, D. (Org.). <i>Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura</i>. Barcelona: Paidós, 2009. p. 23-35.</p> <p>CASSANY, D. Doce demos sobre la lectura. In: CASSANY, D. (Org.). <i>Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura</i>. Barcelona: Paidós, 2009. p. 37-61.</p>	<p>Elaborar una actividad sobre teniendo en cuenta aspectos discutidos en los textos.</p>
31	<p><b>SEMINARIO I</b>  <b>Tema 1: Comprensión Lectora</b>  MUÑOZ, Rosana Acquaroni. La comprensión lectora. In: <i>Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)</i>. Madrid: SGEL, 2004. p. 943-964.</p> <p><b>Tema 2: Expresión escrita</b></p>	<p>Hacer un resumen de cada texto. (máximo 500 palabras para cada).</p>

	<p>CASSANY, Daniel. Didáctica en el aula. In: <i>La expresión escrita en L2/ELE</i>. Madrid: Arco Libros, 2005. p. 51-77.</p> <p><b>Tema 3: Vocabulario</b> MOLINA, José Ramón Gómez. Las unidades léxicas en español. <i>Carabela</i>, Sgel, n. 59, Madrid, p. 27-49, feb. 2004.</p>	
<b>Septiembre</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
02	<p><b>SEMINARIO II</b></p> <p><b>Tema 4: Comprensión Oral</b> CUBILLO, P. C.; KEITH, R.C.; SALAS, M.R. La comprensión auditiva: definición, importancia, características, materiales y actividades. Disponible en: &lt;<a href="http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44750107.pdf">http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44750107.pdf</a>&gt;. Acceso el: 29 jul. 2010.</p> <p><b>Tema 5: Expresión oral</b> FERNÁNDEZ, C. P. La lengua oral en la enseñanza Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. Disponible en: &lt;<a href="http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0909110297A.PDF">http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0909110297A.PDF</a>&gt;. Acceso el: 29 jul. 2010.</p> <p><b>Observación de clases</b></p>	Elaborar dos actividades didácticas (cada una con base en un texto). Postear en el portfolio (compartido con todos).
<b>07</b>	<b>Festivo</b>	
09	Prácticas	
14	Prácticas	Escribir un diario reflexivo de la observación de las clases de español. Postear en el portfolio individual.
16	Prácticas	Diario Reflexivo 2.
21	Prácticas	
23	Prácticas	Diario Reflexivo 3.
28	Discusión sobre las prácticas – Clase presencial	
30	Prácticas	Diario Reflexivo 4.
<b>Octubre</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>
5	Taller “Uso de Google Docs”	
7	Prácticas	Diario Reflexivo 5
14	Discusión sobre las prácticas – Clase presencial	

19	Prácticas	Diario Reflexivo 6.
21	Prácticas	
26	Prácticas	Enviar la propuesta de la mini-secuencia didáctica.
<b>Noviembre</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<b>02</b>	<b>Festivo: Finados</b>	
04	Prácticas	Diario Reflexivo 7.
09	Prácticas	
11	Prácticas	Diario Reflexivo 8.
16	Evidosol y CILTEC	Hacer una reseña sobre una presentación del evento.
18	Discusión sobre las prácticas - Clase presencial; Presentación de la mini-secuencia didáctica.	
23	Presentación y entrega del trabajo Final (E-Portfolio).	

## 2. Plazos

Los trabajos serán aceptados hasta el plazo máximo de la fecha fijada anteriormente. En esos casos, los trabajos serán evaluados con una baja de 25% del puntaje total.

## 3. Criterios de evaluación

**Presencia:** asiduidad, puntualidad (llegada y salida), participación (lectura y discusión), cumplimiento de las propuestas de trabajo.

**Entrega/ calidad de reseñas y guiones:** claridad y precisión de las informaciones, profundidad del contenido, presentación del texto escrito.

**Presentación Oral:** adecuación al tiempo, precisión del contenido, informaciones extras, acercamiento entre la teoría y la práctica, cumplimiento de las orientaciones para las actividades.

**Presentación y entrega del trabajo final**

## 4. Distribución de los puntos

Entrevista 7  
 Narrativa Visual 5  
 OCEM (Mapa Mental) 5  
 Reseña 3  
 Seminarios 8  
 Actividades de los textos de los seminarios 5  
 Mini-secuencia didáctica 8  
 Diarios Reflexivos 16  
 Presentación de la secuencia didáctica 3  
 Presentación del trabajo final 10  
 E-portfolio - (Trabajo final) 30

## Bibliografía

ABADÍA, P. M. De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 689-714.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Alunos a Margem das Aulas de Inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 93-106.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 115-142.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias — Língua Estrangeira e Língua Espanhola*. Brasília, 2006. p. 87-165.

CASSANY, D.; MARÍN, C. A. Miradas y propuestas sobre la lectura. In: CASSANY, D. (Org.). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009. p. 13-22.

CASSANY, D. Doce demos sobre la lectura. In: CASSANY, D. (Org.). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009. p. 37-61.

CASTAÑO, C.; MAÍZ, I.; PALACIO, G., VILLARROEL, J. D. Herramientas de edición a través de la web 2.0. In: *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Síntesis, 2008.

CUBILLO, P. C.; KEITH, R. C.; SALAS, M. R. La comprensión auditiva: definición, importancia, características, materiales y actividades. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44750107.pdf>>. Acceso el: 29 jul. 2010.

FERNÁNDEZ, C. P. La lengua oral en la enseñanza: propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0909110297A.PDF>>. Acceso el: 29 jul. 2010.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. Disponible en: <[http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010\\_1/06-Andrea-Katia.pdf](http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_1/06-Andrea-Katia.pdf)>.

MOLINA, J. R. G. Las unidades léxicas en español. *Carabela*, n. 59, Madrid, Sgel, p. 27-49, feb. 2004.

PRADO, C. L. Línguas Estrangeiras na escola? *Revista Presença Pedagógica*, n. 10, 1996.

RIUTORT, A; VILLAFANE, E. Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías. *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, 2007.

ZAVALA, V. La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. In: CASSANY, D. (Org.). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009. p. 23-35.

## APÊNDICE 2

### Programa del curso

La asignatura Análise da Prática e Estágio de Espanhol II (MTE 206 = 14 créditos) posee una carga horaria total de 210 horas. Sin embargo son 60 horas teóricas que serán en encuentros presenciales y utilizaremos un apoyo virtual en el ambiente de aprendizaje (AVA) Teleduc como soporte a los momentos presenciales y principalmente en el momento de las prácticas de campo. Este recurso será muy importante para la interacción, discusión en estos tiempos. Además, el alumno tendrá que cumplir el total de 150 horas de prácticas en una escuela de enseñanza reglada de español.

### Cronograma detallado

FECHAS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
<b>Marzo</b>		
15	Presentación del curso.	
17	Prácticas en la escuela X (Observación).	Diario reflexivo 1.
22	PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais de mudança. Disponível em: < <a href="http://api.ning.com/files/GDXGHeXnKg93ppLYcMdORXG0HME6FLLvaUbzIVsF4YxqAsVpx6UMhqpUrSRM6PNwu0x0Ww0o9sDCrDiqN8mgFSRvzlJzHNq/Formar_professores_em_contextos_sociais_de_mudan_a_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf">http://api.ning.com/files/GDXGHeXnKg93ppLYcMdORXG0HME6FLLvaUbzIVsF4YxqAsVpx6UMhqpUrSRM6PNwu0x0Ww0o9sDCrDiqN8mgFSRvzlJzHNq/Formar_professores_em_contextos_sociais_de_mudan_a_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf</a> >. Taller TIC.	Foro de discusión Aspectos que llamaron atención en este capítulo – Cuestiones.
24	Prácticas en la Escuela X (Observación en la escuela).	Diario Reflexivo 2.
29	BRASIL. Ministério da Educação. PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: < <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&amp;catid=318%3Aplnd&amp;Itemid=668">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&amp;catid=318%3Aplnd&amp;Itemid=668</a> >. Entrar en <b>Guia de livros didáticos</b> . PNLD: Língua Estrangeira Moderna, 2011. p. 7-29.	
31	Prácticas en la escuela X (Intervención).	
<b>Abril</b>		
5	Orientaciones Curriculares (capítulo 4). Disponível em: < <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf</a> >.	
7	Prácticas en la escuela X (Intervención).	
12	*****	
14	Prácticas en la escuela X (Intervención).	
19	<b>Géneros textuales:</b> CRISTÓVÃO, V.L. L. O gênero da quarta capa no	Las contraportadas deben estar en el

	ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. <i>Gêneros Textuais e ensino</i> . São Paulo: Parábola, 2010. p. 105-116. Taller: Contraportada.	portafolio individual y todas deben escribir comentarios sobre las contraportadas de las compañeras. (hasta el 3 de mayo de 2011).
<b>21</b>	<b>Festivo: Semana Santa</b>	
26	<b>Talleres – Online – Español Libre:</b> <b>Taller 1</b> – Uso do Youtube na sala de aula (Thaís Maia – Cacs); <b>Taller 2</b> – Flávia Meniconi (UFAL) Uso de publicidad en la clase de E/LE.	
28	Prácticas en la escuela X (Intervención)	Diario Reflexivo 3.
<b>Mayo</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
3	<b>Talleres (alumnas):</b> Ejemplos de temas: teatro, uso de las TICs, literatura, cortometrajes, cine, arte, manualidades, literatura, anuncios, canciones, gramática, vocabulario, fotografía, variación lingüística, fonética, aspectos culturales, etc); <b>Taller 3 – Anuncios;</b> <b>Taller 4 –Cine en la clase de E/LE.</b>	Montar los talleres en el wiki.
5	Prácticas en la escuela Y (Observación)	Diario reflexivo 4.
10	<b>Talleres Online (alumnas):</b> <b>Taller 5 – Cómic;</b> <b>Taller 6 – Canciones en la clase de E/LE.</b>	
12	Prácticas en la escuela Y (Observación).	
17	<b>SEMINARIO I</b> <b>Tema 1 –Niños y la enseñanza de E/LE</b> <b>Texto:</b> CRISTÓVÃO, V. L. L; GRAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. <i>Trabalhos de Linguística Aplicada</i> , Unicamp, 2009. (leer, sintetizar para los colegas - producir un guión añadiendo ideas propias)  <b>Tema 2 – Géneros orales</b> <b>Lectura:</b> BRUNO, F. A. T. C. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem, cap. 11, 2011. Coleção Explorando o Ensino – Espanhol – MEC.	
19	Prácticas en la escuela Y– Observación.	

24	<p style="text-align: center;"><b>SEMINARIO II</b></p> <p><b>Tema 3 – Multiculturalidad</b>  <b>Lectura:</b>          PARAQUET, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros, cap. 7, 2011.          Coleção Explorando o Ensino – Espanhol – MEC.</p> <p><b>Tema 4 – Libros didácticos y enseñanza de LE</b>  <b>Lectura:</b>          OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. <i>Trabalhos de Linguística Aplicada</i>, Unicamp, 2008.</p>	
26	Prácticas en la escuela Y (Intervención).	Diario Reflexivo 5.
31	<p style="text-align: center;"><b>SEMINARIO II</b></p> <p><b>Tema 5 Educación de Jóvenes y adultos</b>  <b>Texto:</b>          BRASIL. Ministério da Educação. Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos. <i>Proposta curricular Segundo Segmento</i>, 2011.</p>	
<b>Junio</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
2	Prácticas en la escuela Y (Intervención).	
7	<b>Evidosol</b>	
9	Prácticas en la escuela Y (Intervención).	
14	Mesa Redonda: “ <b>Aspectos Formativos en la Formación del Profesor de Español</b> ”.	
16	Prácticas en la escuela Y (Intervención).	Diario Reflexivo 6.
21	La evaluación en la clase de E/LE.	
<b>23</b>	<b>Festivo: Corpus Christi</b>	
27	Prácticas en la escuela Y (Intervención).	
29	ARNOLD, J. La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas.	
<b>Julio</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
5	Presentación de los trabajos finales.	
<b>2. Plazos</b>		
Los trabajos serán aceptados hasta el plazo máximo de la fecha fijada anteriormente. En esos casos, los trabajos serán evaluados con una baja de 25% del puntaje total.		
<b>3. Criterios de evaluación</b>		
<p><b>Presencia:</b> asiduidad, puntualidad (llegada y salida), participación (lectura y discusión), cumplimiento de las propuestas de trabajo.</p> <p><b>Entrega/ calidad de reseñas y guiones:</b> clareza y precisión de las informaciones, profundidad del contenido, presentación del texto escrito.</p> <p><b>Presentación Oral:</b> adecuación al tiempo, precisión del contenido, informaciones extras, acercamiento entre la teoría y la práctica, cumplimiento de las orientaciones para las</p>		

atividades. <b>Presentación y entrega del trabajo final</b>
<b>4. Distribución de los puntos</b>
OCEM (mapa conceptual) + cuestiones 5 Participación en los foros, los wikis , comentarios y Facebook 12 Taller presencial 8 Taller virtual 8 Seminarios 8 Proyecto y/o secuencia didáctica + Planificación de clases 15 Diarios Reflexivos 8 Presentación del trabajo final 8 E-portfolio (Trabajo final) 30

## Bibliografía

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Alunos a Margem das Aulas de Inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 93-106.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 115-142.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD. *Programa Nacional do Livro Didático: língua estrangeira*. 2011. p. 7-29. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&catid=318%3Aplnd&Itemid=668](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&catid=318%3Aplnd&Itemid=668)>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Coleção Explorando o Ensino: espanhol*. 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12314&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12314&Itemid=811)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular Segundo Segmento*. Brasília, v. 2, 2011. p. 65-102.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias — língua estrangeira e língua espanhola*. Brasília, 2006. p. 87-165.

CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero da quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A, P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 105-116.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; GRAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, jul./dez. 2009. ISSN 0103-1813.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 1, jan./jun. 2008. ISSN 0103-1813.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais de mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999. ISSN 1413-2478. Disponível em: <[http://api.ning.com/files/GDXGHeXnKg93ppLYcMdORXG0HME6FLLvaUbzIVsF4YxqAsVpx6UMhqpUrSRM6PNwu0x0Ww0o9sDCrDiqN8mgFSRvzIJzHNq/Formar\\_professores\\_em\\_contextos\\_sociais\\_de\\_mudan\\_a\\_PHILIPPE\\_PERRENOUD.pdf](http://api.ning.com/files/GDXGHeXnKg93ppLYcMdORXG0HME6FLLvaUbzIVsF4YxqAsVpx6UMhqpUrSRM6PNwu0x0Ww0o9sDCrDiqN8mgFSRvzIJzHNq/Formar_professores_em_contextos_sociais_de_mudan_a_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2011.

**APÊNDICE 3****QUESTIONÁRIO INFORMATIVO****PESQUISA SOBRE A UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR E INTERNET**

Caro aluno/a,

Gostaríamos de saber algumas informações sobre a sua utilização do computador e Internet e alguns dados pessoais para a realização de pesquisas posteriores. Responda às questões abaixo com bastante sinceridade. Garantimos sigilo das informações por você declaradas.

Nome:

E-mail:

Telefone:

Idade:

Período que cursa Letras:

Habilitação:

1. Você já é professor de línguas? ( ) Sim ( ) Não

2. Que língua você leciona? \_\_\_\_\_ Desde quando? \_\_\_\_\_  
Onde? \_\_\_\_\_

3. Você usa o computador?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo:

Indique a frequência de uso:

( ) menos de 2 horas / semana (baixa)

( ) entre 2 e 6 horas / semana (média)

( ) mais de 6 horas / semana (alta)

4. Onde você tem Acesso em: a internet? Quando?

5. Indique a frequência de como você utiliza o computador e a Internet:

Utilização do computador e Internet	Frequencia			
	Alta	média	baixa	nunca
Acesso a banco de dados (planilhas, Excel, Access, etc)				
Consultas na web (Google, Yahoo, Bing, cadê, vivisimo, etc)				
Correio eletrônico (e-mail)				
Redes de relacionamentos (facebook, Orkut, hi5, etc)				
Acesso a vídeos (youtube, etc...)				
Leitura de textos no computador (não conectados a web)				
Leitura de textos no computador (conectados a web)				
Outros (especifique)				

Legenda:

Baixa – menos de 2 horas / semana

Média – entre 2 e 6 horas / semana

Alta – mais de 6 horas / semana

6. Assinale o programa de computador que você utiliza diariamente e sua frequência:

Programas	Frequencia			
	Alta	média	baixa	nunca
Editor de texto (Reader, Word, etc)				
Apresentação (Impress, Power point, etc)				
Planilha eletrônica (Calc, Excel, etc)				
Editores de imagens (Gimp, Inkscape, paint, Corel Draw, )				
Outros (especifique)				

Legenda:

Baixa – menos de 2 horas / semana

Média – entre 2 e 6 horas / semana

Alta – mais de 6 horas / semana

7. Quando você acessa a Internet, quais páginas você mais acessa?
8. Qual a utilidade da Internet para você (trabalho, estudo, etc)?
9. Você já teve no seu curso de Letras disciplinas semi-presenciais? O que você achou? Não. Vou fazer uma agora de tradução, mas ainda não tive nenhuma aula.
10. Você já teve no seu curso de Letras disciplinas totalmente on-line? O que você achou?
11. Em alguma disciplina do curso de Letras você usou ferramentas da web adaptadas ao currículo da disciplina? (Ex: blogs, wikis, twitter, etc)? O que você achou da experiência?
12. Se você já dá aulas de espanhol (ou outra disciplina), na preparação das aulas, seleção e elaboração de materiais didáticos você utiliza a internet? Quais recursos você utiliza?
13. Se você já dá aulas. Em suas aulas, você já computadores com seus alunos? De que maneira e em que espaço?
14. Quais são as expectativas que você tem quanto a essa disciplina?

Baseado em ALMEIDA (2006) e KESSLER (2007)

**APÊNDICE 4**

Belo Horizonte, 05 nov. 2010.

À Chefia do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação,

Estamos desenvolvendo a pesquisa que tem como objetivo investigar, sob a perspectiva da teoria da aprendizagem situada os letramentos digitais na formação inicial de professores de espanhol durante o estágio supervisionado a fim de refletir e incrementar, se possível, essa teoria no que tange ao ensino de espanhol e a mediação tecnológica.

Os sujeitos participantes serão alunos das disciplinas Análise da Prática de Espanhol I e II que autorizarem a participação na pesquisa.

Gostaríamos de solicitar o consentimento para que possamos realizar a pesquisa nessa instituição. Todas as observações e avaliações serão realizadas nos dias e horários que os alunos de estágio supervisionado de espanhol têm aulas. Ressaltamos que a pesquisa não oferece riscos à saúde mental e física dos participantes.

É importante salientar que todos os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo absoluto, não sendo revelada a identidade do participante em nenhuma publicação referente à pesquisa.

Os responsáveis pelos serviços poderão retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que isso implique em qualquer prejuízo para o participante.

Estaremos à disposição para responder as dúvidas sobre a pesquisa, para o participante possa decidir livremente sobre a sua participação na pesquisa, nos seguintes telefones: 87414526 e 3504-7552 (Elizabeth Guzzo de Almeida).

---

Elizabeth Guzzo de Almeida – Profa. da Faculdade de Educação - UFMG e  
Doutoranda do Poslin-Fale/UFMG

**CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PELO SERVIÇO**

Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa, dos métodos, riscos e benefícios da mesma e autorizo a realização da mesma no local abaixo discriminado.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ nov. 2010.

Serviço: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 5

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de solicitar seu consentimento participar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar, sob a perspectiva da teoria da aprendizagem situada os letramentos digitais na formação inicial de professores de espanhol durante o estágio supervisionado a fim de refletir e incrementar, se possível, essa teoria no que tange ao ensino de espanhol e a mediação tecnológica.

Acreditamos que essa pesquisa será relevante nas propostas de aprender a ensinar com uso de tecnologias no planejamento e elaboração de atividades no percurso da disciplina de estágio supervisionado. Nesse sentido essa pesquisa contribuirá para possibilitar a reconstrução de novas práticas de ensino mediadas por tecnologias na formação inicial do futuro professor de espanhol.

Caso permita a participação na pesquisa, você será acompanhado durante a disciplina de estágio supervisionado de espanhol. As observações e análises que serão realizadas não apresentam riscos à sua saúde mental e física.

É importante salientar que todos os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo absoluto, não sendo revelada a identidade do participante em nenhuma publicação referente à pesquisa.

Os participantes poderão retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que isso implique em qualquer prejuízo para o participante.

Estaremos à disposição para responder quaisquer dúvidas sobre a pesquisa nos seguintes telefones: 35047552 e 87414526 (Elizabeth Guzzo de Almeida). E, ainda, no Comitê de Ética da UFMG, na Avda. Antônio Carlos 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha – telefax: 3409- 4592 email: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Todos os participantes envolvidos na pesquisa assinarão o termo de consentimento em duas vias, permanecendo uma em seu poder e a outra sendo arquivada pela pesquisadora.

---

Elizabeth Guzzo de Almeida – Doutoranda

---

Dra. Ana Cristina Fricke Matte – Orientadora

## Consentimento dos participantes

Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa, dos métodos, riscos e benefícios da mesma. Autorizo a minha participação na pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ nov. 2010.

Nome do participante:

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### Documento abierto 27/09/2010 e desarrollado até 27/10/2010.

(Ver histórico no Google Doc:

<[https://docs.google.com/document/d/1\\_5W1r3fw4R10RIG0Kn6dOatEpfikcNSbYgAjVb77VaM/edit?hl=en#>](https://docs.google.com/document/d/1_5W1r3fw4R10RIG0Kn6dOatEpfikcNSbYgAjVb77VaM/edit?hl=en#>)).

#### Proyecto Español XXXX

#### IMPORTANTE:

Este es un proyecto que será elaborado con muchas manos que van a colaborar para la creación y desarrollo de las ideas generadas aquí. Deseamos que sea un trabajo placentero y principalmente que contribuya para la formación de nuestros alumnos y la nuestra como profesores iniciantes o ya experientes. Esperamos que sea un ambiente fecundo de posibilidades de formación y creación. Es un lugar libre para la escribir, reescribir, dar sugerencias, opinar, discutir. Para eso es necesario la participación de **TODAS**.

Profesoras: **Jorgelina** y **Jussara**

Alumnas: **Jihrane** y **Camila**

#### Colaboradoras:

Profesora: **Elizabeth**

Alumna colaboradora: **Monah**

**Título:** **Buscando a García Márquez**

Sugerencias:

Viajes por el ciberespacio (Chicas, estuve en la WQ, añadí cosas y cambié otras, lo miran y me dicen) Incluso heché una mirada y me parecieron muy buenos los cambios. Encontré una imagen del cuento y la añadí en la WQ, pero si no está bien podemos cambiarla. Me gusto la foto....

(Creo que debe ser un título qué llame la atención de los chicos/as)

Estoy de acuerdo, ;-)

Pienso que “Viajes por el ciberespacio” es más interesante....

**Yo también pienso que “Viajes por el ciberespacio” es la mejor opción, tiene que ver con el curso de ‘turismo’ y además de eso también es un título mas lúdico.**

**Chicas, hoy intenté entrar a la WQ y no lo logré han cambiado algo?**

#### Objetivos:

1. Trabajar la comprensión y expresión escrita; **también vamos a trabajar la habla...**
2. Desarrollar la competencia digital evaluando de qué manera los alumnos realizan búsquedas en internet;
3. Trabajar las destrezas: expresión y comprensión oral; comprensión auditiva (videos, audios) y expresión escrita;**ah aquí está.... la habla.....**
4. Incentivar al alumno a crear sus propios textos a partir de informaciones ya generadas;

5. Acercar a los alumnos a la literatura hispanoamericana;
6. Fomentar el trabajo colaborativo, reflexivo y crítico.

#### 7. Justificativa:

Las Nuevas tecnologías de comunicación, no son solamente una herramienta “plus”, sino que proponen por su propia característica hipertextual, la búsqueda, la selección y la correcta utilización de la información.

Los alumnos se enfrentan con miles de informaciones por día y muchas veces no saben qué hacer con ella, en esa labor el profesor deberá actuar como “facilitador” de ese proceso.

Proponer un trabajo con hipertextos, utilizando como guía un cuento de Gabriel García Márquez, para los alumnos de Turismo, no resulta aleatorio si pensamos en los objetivos que los alumnos deberán cumplir al terminar su carrera.

#### Procedimientos:

Creación de una webquest. Para leer cómo crear una webquest con calidad:

<http://www.eduteka.org/WebQuestLineamientos.php>

Una sugerencia de actividad enviada por Jorgelina que puede ayudarnos a pensar en la Webquest: <http://www.educacontic.es/blog/la-vuelta-al-mundo-en-80-cuentos>

#### Partes de la Webquest:

La webquest será creada para estar disponible online hay varios sitios para disponibilizarla online:

[www.zunal.com](http://www.zunal.com) (me gustó este, está en inglés pero la interface es bonita dá para cambiar el color etc un ejemplo: <http://www.zunal.com/webquest.php?w=61603> ) Y da para añadir recursos como videos, archivos de textos, etc)

Más informaciones sobre Zunal en:

<http://villaves56.blogspot.com/2010/08/zunal-un-buen-sitio-para-crear-webquest.html>

Para nosotros será interesante pues podremos colocar mapas

Me gustó también la interface de zunal.

**A mí también me ha gustado el zunal, me pareció sencillo y objetivo, como a mí me gustan las cosas.**

No tengo muchas habilidades con el inglés, pero me pareció fácil la interface de zunal.

Encontré este sitio que explica sobre la Webquest

<http://eletic.wikispaces.com/WEBQUEST+ELE>

Hice mi inscripción en el sitio de zunal. Por estar todo en inglés tube algunas dificultades.

Empecé a crear una webquest cuando anexe una foto no quiso... dio error... ahora no quiere entrar en más nada.... rrsrsr

Conseguí crearla Jihrane :) Puedes entrar con mi user es eguzzo y la contraseña es 872017, ahora es solo ir completando cada una de estas partes. Será que conseguimos traducir los enlaces de la página al español? la dirección es <http://zunal.com/webquest.php?w=71414> Incluso con su usuario no he logrado.. aparece: access denied...

- Descripción: Esta webquest fue desarrollada como soporte y guión para que los alumnos hagan la actividad de la narrativa visual. También para que empiecen a utilizar las nuevas tecnologías integrándolas a su cotidiano. **creo que ahí cabe hablarnos un poco del proyecto. ‘Esta webquest fue desarrollada con el objetivo de ser un soporte y guión para que los alumnos del CEFET MG, clase de turismo 2010 (?), hagan un trabajo de creación de ‘narrativas visuales’. La propuesta es a partir del cuento “ Buen viaje señor presidente” de Gabriel García Márquez ellos puedan desarrollar videos presentando los**

sítios que aparezcan en el cuento. Será una buena propuesta pues ya que son alumnos que, a lo mejor, van a trabajar con el turismo, es bueno que ya tengan ‘ojo’ para exaltar las bellezas de las ciudades y atraer a los turistas. Y la webquest es justamente un soporte para el desarrollo de las narrativas, ‘aquí’ los alumnos van a encontrar todas las informaciones y aparatos que van a ayudarlos en la creación del trabajo, desde informaciones y instruccioes sobre el trabajo, biografía de Gabo, sitios donde puedan a buscar informaciones sobre las ciudades... enfim.... es una herramienta muy útil y que uno puede acceder desde cuaquier ordenador, y a cualquier hora uno puede contribuir con en el desarrollo del trabajo de su grupo.

**AYUDENME A ‘FLOREAR’ UN POQUITO MÁS LA WEBQUEST PARA QUEDAR UN POCO MÁS ATRACTIVA ..... Ok Camila, pero la descripcion es algo bien objetivo y sencillo.**

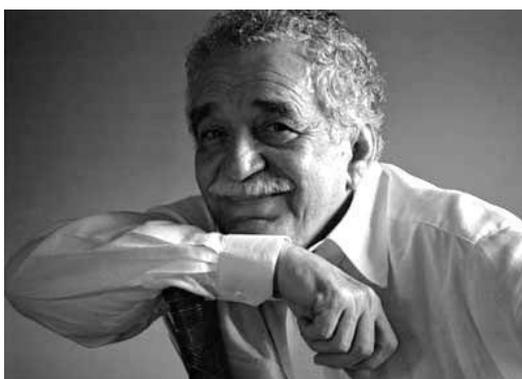
Nivel Académico: Secundaria

- Currículo: Lengua Española

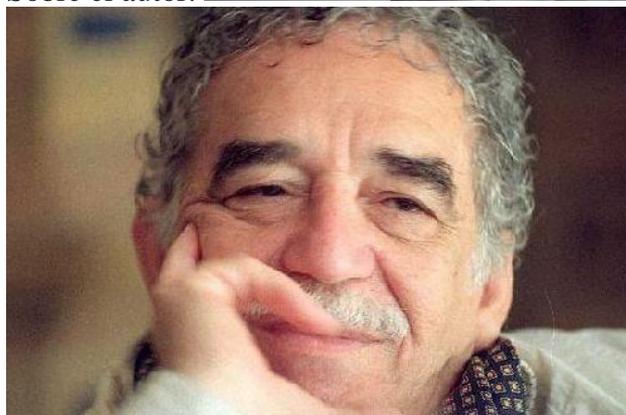
- Palabras claves: Narrativas Visuales - Viajes de Turismo - García Márquez - Literatura - **ciberespacio.**

**1. Introducción:** En este Webquest los alumnos van a hacer investigaciones sobre aspectos turísticos de **los sitios que encontraron en el cuento “Buen viaje señor presidente”**.

Utilizarán enlaces de la web y también otros programas de fotos e imágenes para dejar la actividad aun más interesante. El enfoque principal son los sitios que aparecen en el cuento “Buen Viaje Señor Presidente” de García Márquez.



Sobre el autor:



Gabriel José de la Concordia García Márquez (nacido en la Región Caribe, en el municipio de Aracataca, Magdalena; el 6 de marzo de 1927) es un novelista colombiano, escritor de cuentos, guionista y periodista. Es conocido familiarmente y por sus amigos como Gabito,

(hipocorístico guajiro para Gabriel), o por su apócope Gabo desde que Eduardo Zalamea Borda subdirector del diario bogotano El Espectador, comenzara a llamarle así.

El genio, la popularidad y el carisma de Gabriel García Márquez lo hace incomparable y distinguido entre los autores de la lengua española durante la segunda mitad del siglo XX, y en 1982 recibió el Premio Nobel de Literatura.

Gabriel García Márquez ha sido inextricablemente relacionado con el género literario del realismo mágico. Su obra más conocida, la novela Cien años de soledad, es considerada una de las más representativa de este género. De esta novela la Real Academia Española con la Asociación de Academias de la Lengua Española, por considerarla parte de los grandes clásicos hispánicos de todos los tiempos, lanzaron en 2007 una edición popular conmemorativa cuyo texto fue revisado por el propio Gabriel García Márquez

Lo que hace que Gabriel García Márquez sea tan famoso no es solamente su genio como escritor, sino su habilidad de usar este talento para compartir sus ideológicas políticas. Un ejemplo de su participación política es su amistad con el líder cubano Fidel Castro, una relación que ha causado mucha controversia en el mundo literario y político.

Fuente: [http://es.wikipedia.org/wiki/Gabriel\\_Garc%C3%ADa\\_M%C3%A1rquez](http://es.wikipedia.org/wiki/Gabriel_Garc%C3%ADa_M%C3%A1rquez)

**Ji.... pienso que es una buena historia del autor... corta y sencilla, pues si la ponemos muy larga los alumnos no van a leer. me han gustado también la fotos de 'Gabo' muy bonitas.... soy una aficionada con el Gabo!!!!!!!!!!**

**pensé en poner este video, en una entrevista con Gabriel... ¿pienso que sería bueno que los alumnos pudiesen oír al autor del cuento hablando de una de sus obras....**

<http://www.youtube.com/watch?v=ky9GCkvPY8k&feature=related> Excelente idea Camila.

2. Tarea: Crear una narrativa visual (documental - con imágenes, sonido) sobre aspectos turísticos de algún lugar del cuento usando Photo Story 3 para descargarlo

<http://www.baixaki.com.br/download/microsoft-photo-story.htm> Es un programa de muy fácil utilización o Movie Maker **creo que a los que queiran pueden utilizar el movie maker sí; aquí también podemos poner todas las tareas que van a hacer por semana no? como un diario, o un recuerdo, un cronograma ... no sé.... sólo para que los alumnos no puedan decir: "ah no sabía qué era para hacer y tal...." que les parece???? De acuerdo, debéis elaborarlo.**

### 3. Proceso:

1- Formar grupos de tres alumnos. Cada grupo tiene que explorar e investigar acerca de un sitio que aparece en el cuento "Buen viaje señor presidente" de Gabriel García Márquez. Cada grupo se encargará de un sitio distinto.

Los sitios del cuento: Ginebra, Marsella, Isla Martinico, Caribe (Cuba, Venezuela, Colombia, etc)

Fuentes para ayudar en las investigaciones:

[http://www.viajes-exoticos.info/;](http://www.viajes-exoticos.info/)

<http://www.endirectorio.com/viajes-y-turismo/lugares-turisticos-en-el-caribe.html;>

<http://www.guiamundialdeviajes.com/city/49/sightseeing/Europa/Ginebra.html;>

<http://www.paratodoviajero.com/>

<http://www.muchoviaje.com/>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Martinica;>

<http://www.antilles-martinique.com/espagnom.html;>

[http://www.voyalisboa.com/;](http://www.voyalisboa.com/)

<http://www.colombia-virtual.com/informacion.html;>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Marsella>

2. A partir de las informaciones, imágenes elegidas a partir de la investigación, el grupo debe elaborar una narrativa visual como un documental de esta ciudad, región, o país. El programa a ser utilizado será el Photo Story 3 ( o Movie Maker)

4. Evaluación: 30 puntos

La evaluación del grupo se basará en los productos presentados por los alumnos. Para ello el profesor les habrá informado de antemano sobre los requisitos del trabajo y los criterios de evaluación. Tendrá en cuenta diferentes aspectos de la narrativa visual (la claridad y organización del contenido, selección y reflexión de informaciones e imágenes pertinentes al sitio, el uso de la voz en el video, etc).

La evaluación tendrá en cuenta la expresión escrita, expresión oral y el trabajo en grupo (cooperación, responsabilidad, dinámica e interacción del grupo). Este trabajo valdrá 30 puntos que serán distribuidos a lo largo del desarrollo de las actividades hasta la producción final del video.

Me gusto mucho como pusiste Beth.. Pienso que quedó más claro para los alumnos...

5. Conclusión: Puse una imagen en la conclusion. Logré cambiar para español la webquest. **ah chica estas enternando.... bueno.... yo estou muy aburrida con esse google docs... es muy despacio para mi.... o soy yo que no sé utilizarlo.... toda hora tengo que pa(como ahora.... rrsrrsrrsr) parar de escribir para esta cosa saving..... o si no..... trayning .... no sé qué más.... ‘trayning to reach google docs....’ cosas de esas tecnologías.... OH DIOS MIO.... PERO YA NO PODEMOS VIVIR SIN ELLAS.... Sin sufrir chica... yo tampoco consigo manejar eso... ya estoy casi loca...jejeje**

Excelente!!! Cambie el color tambien. Qué bien!

6. Autores

Cada uno debe rellenar con los datos propios

**Pensamos algunas alteraciones/ cosas que estan faltando en nuestra Web Q.**

**1) Podríamos poner el cuento en la WQ. De acuerdo. El enlace está aquí en este documento. Será más práctico para que los chicos puedan accederlo.**

**2) Decir cuanto tiempo (minimo) debe durar cada video. Yo Jihrane hablamos no minimo de 5 minutos. Que os parece? De acuerdo.**

**3) Tenemos también que disponibilizar el cronograma en la WQ. Un cronograma más sencillo, pq los alumnos ya están preguntado de las fechas y tal.... De acuerdo. Podéis elaborarlo.**

**4) Hay un nombre de un sitio con error en la WQ.... Es isla Martinica y está Isla Martinico.**

**Podéis hacer las alteraciones necesarias el login es eguzzo y la contraseña es 872017. Ya hice todo eso, solo falta el cronograma para poner el la WQ.**

**Cronograma:**

**Septiembre:**

30/09/2010 - Presentación del Proyecto y inicio de la lectura del cuento “Buen Viaje Señor Presidente” de García Márquez <http://www.librosgratisweb.com/pdf/garcia-marquez->

[gabriel/doce-cuentos-peregrinos.pdf](#)

Los alumnos empezaron la lectura y la profesora pidió para que terminasen en casa. Todavía no fue dicho que van a hacer en el proyecto. También ya fue solicitado que hiciesen una busca de sitios que fueron mencionados en el cuento. Quizá para la próxima clase ya se podría empezar la discusión. Se supone que ellos ya leyeron en casa. Podemos trabajar con las informaciones que ellos buscaron, y hasta darles algunas direcciones de sitios en la Internet.

Creo Jihane, que sería interesante ya buscar estos sitios para ser añadidos en la parte de “proceso” de la webquest. Hice una busca y encontré: <http://www.viajes-exoticos.info/>; <http://www.globeholidays.net/Europe/Europe3.htm>; <http://www.endirectorio.com/viajes-y-turismo/lugares-turisticos-en-el-caribe.html>; <http://www.guiamundialdeviajes.com/city/49/sightseeing/Europa/Ginebra.html>. ¿Qué les parece?

Jihane, me gustaron los links 1, 3 y 4. Especialmente el 1, hay lugares maravillosos. Este sitio también me gusta <http://www.paratodoviajero.com/> este otro es de una agencia de viajes no sé si va a ayudarnos <http://www.muchoviaje.com/> Me gustaron también... Terminé de leer el cuento e hice una búsqueda de los sitios que aparecen en el cuento. Son ellos: Isla de Martinica (<http://es.wikipedia.org/wiki/Martinica>; <http://www.antilles-martinique.com/espagnom.html>); Lisboa (<http://www.voyalisboa.com/>); Colombia (<http://www.colombia-virtual.com/informacion.html>); Marsella (<http://es.wikipedia.org/wiki/Marsella>).

**BUENO.... me pareció bueno los sitios... y pensando en la presentación de esos sitios a los alumnos tenemos que poner los sitios en la webquest muy bien explicado qué sitio es de cuál ciudad, pero que sería bueno que todos accediesen a todos los sitios.... ah sí el link 1 propuesto por ji es muy bueno!!!!!!**

### **Octubre:**

07/10/2010 - Discusión sobre la temática del cuento. Proponer algo interesante para esta discusión.

20.30h Reunión en Cefet para la discusión sobre el proyecto.

14/10/2010 - Presentar a los alumnos la webquest y un guión con el cronograma de las actividades.

**también debemos hacer la división de los grupos y la división de ciudades, por sorteo o cosa así....**

Ok. Podemos ya empezar el proyecto...

Vivaaa... hemos empezado!!!!

Bueno... los grupos de los alumnos de la clase TUR1NA son...

Grupo 1: Amanda Luiza, Isabelle y Cristiane (Ginebra)

Grupo 2: Gabriela, Franciely y Anna Luiza (Venezuela)

Grupo 3: Amanda Cristina, Vitor, Marina y Caroline (Marsella)

Grupo 4: Mariana, Stella y Jéssica, Mariane (San Andrés - Colombia)

Grupo 5: Steffanie, Raíssa (Isla Martinica)

Grupo 6: Lucas, Juliana e Isabella (Marsella)

Grupo 7: Herbert, Bruna, Thalita y Patrick (Isla Martinica)

Grupo 8: Karla, Rita y Camila (Colombia)

Creo que podemos añadir los nombres de ellos en la webquest, podemos también añadir la dirección del cuento para que los alumnos puedan accederlo también...

Jussara , creo que los nombres no. Pero el enlace con el cuento sí.

Ejemplos de narrativas digitales:

[www.youtube.com/watch?v=gsDQ0eQbdYA](http://www.youtube.com/watch?v=gsDQ0eQbdYA)

<http://www.youtube.com/watch?v=DW17fwWhXxE&feature=related> (este falta la parte escrita y también el audio)

Para las narrativas que me vino la idea:

Una idea es que los alumnos elaboren una pequeña historia (narrativa) en la ciudad o país **seleccionado**. Por ejemplo: Mi grupo eligió Ginebra. Entonces vamos a buscar varias imágenes de Ginebra pero también tenemos que saber informaciones de esta ciudad como es sus puntos turísticos (y cosas interesantes sobre la ciudad - Descubrí que la calidad de vida de las personas de Ginebra es una de las mejores del mundo, Hay un importantes museos como el de Historia Natural, etc)

**estoy perdiendo la poca paciencia que tengo con ese trozo.....**

**bueno pensé que sería esa la actividad. NO?**

Entonces ellos buscan también en googlemaps la imagen de donde está ubicada esta ciudad y buscan también varias imágenes de puntos turísticos de esta ciudad:

Piscina do cais du Mont Blanc <http://www.webluxo.com.br/menu/turismo/europa/genebra-2.jpg>

Fuente de Ginebra [http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Schweiz\\_Genf\\_Jet-DEau.jpg](http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Schweiz_Genf_Jet-DEau.jpg)

Reloj de Flores [http://3.bp.blogspot.com/\\_4gWWRgJcmJQ/S9VooI8P-AI/AAAAAAAAADIk/EA1dam7 - Y/s1600/IMG\\_7311.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_4gWWRgJcmJQ/S9VooI8P-AI/AAAAAAAAADIk/EA1dam7 - Y/s1600/IMG_7311.jpg)

muro de la Reforma [http://2.bp.blogspot.com/\\_4gWWRgJcmJQ/S9Vowqtg6bI/AAAAAAAAADIs/AJfKBW35C-M/s1600/IMG\\_7354.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_4gWWRgJcmJQ/S9Vowqtg6bI/AAAAAAAAADIs/AJfKBW35C-M/s1600/IMG_7354.jpg)

Entonces, a partir de esas imágenes ellos tienen que crear una narrativa que pasa en esta ciudad y en estos puntos turísticos. Pueden añadir también fotos de personajes (sería una narrativa semejante a las que os enseñé)

**sí... presentando la ciudad, exaltando los puntos turísticos de la ciudad, haciendo una llamada a los turistas..... además de eso ellos tienen que saber de hecho dónde están las ciudades y además de eso ellos tienen que tener la curiosidad de buscar cosas en internet, y no solo tonterías, y además de eso ver que la internet es una buena herramienta para que ellos la utilicen en su profesión....**

O creéis que es mejor el documental? No lo se profe, la idea es buena... Pero la idea del documental también es buena.. como son alumnos del curso de turismo ellos ya pueden empezar a preparar cosas más relacionadas a las ciudades... asuntos turísticos...

Pienso que es mejor la primera porque desarrollan la creatividad de elaborar una pequeña historia.

Creo que muchas cosas serán nuevas para ellos. La idea de la narrativa sería la mejor opción. Incluso como están cursando turismo pueden añadir cosas sobre turismo en la producción. De acuerdo, Jussara!

**yo había pensado que harían todo basado en hechos y historias reales de las ciudades, como la profesora Beth ha dicho...Estoy de acuerdo, Camila. Será más real con historias verdaderas.**

no había pensado que ellos iban a crear historias no verdaderas de las ciudades, mejor que sí los hagan algo real. Y eso también los puede ayudar a hacer videos para otras asignaturas que van a tener... y que también debe ser de algo real. no???????

Cómo haremos la división de los sitios a los alumnos? Los elegiremos primero y después haremos un sorteo entre los grupos o dejamos que cada grupo elija su sitio? Bueno, yo he bajado al foto story 3 y he creado mi vídeo, pero se que debo mejorar... además es la primera vez que hago un trabajo así... hablé un poquito de BH como ejemplo de vídeo utilizando el foto story 3, entonces sigue el vídeo Pienso que ellos pueden escoger.... si algún grupo quiere el mismo sitio hacemos un sorteo.. Estoy de acuerdo, Jihrane.  
<http://www.youtube.com/watch?v=tNVnL604Gfg>

21/10/2010 - Los alumnos deben entregar la selección de las imágenes y ( construir la narrativa escrita)

28/10/2010 - Utilización de la herramienta Photo Story 3 Explicar para los alumnos cómo se utiliza (hay un tutorial interesante en la web) y los que queiren pueden utilizar el move maker???

## Noviembre:

04/11/2010 - Revisión de la parte escrita

11/11/2010 - Presentación individual de los grupos **sí pero no van a presentar para toda la clase.... la sorpresa es mejor.....** (Estoy de acuerdo, Camila)

18/11/2010 - Entrega del trabajo

25/11/2010 - Presentación de los trabajos

Observaciones: Con la clase de ayer tuvimos algunas ideas, son ellas: un tiempo minimo de 5 minutos del video, poner en la webquest el enlace con el cuento en la web (para aquellos que todavia no tienen el cuento) y en el día de la presentación hacer preguntas a los alumnos de como fue hacer esa actividad, si todos participaron, las dificultades, que les gustaron más, o sea, hacer con que ellos reflexionen sobre su aprendizaje... y ellos tendrían que hablar en español.... Bueno, ya puse el nombre de los grupos y el enlace del libro.... también que lo minimo es de 5 minutos el video...

Excelente Jihrane!!! Estás muy activa.

**Jihrane... sabéis que yo no logro manejar la WQ..... Esto que nosotras discutimos en el último jueves tenemos que hacerlo.... Como la había dicho no podemos poner el cuento? Tenemos que poner el enlace???? Ya lo puse Camila.... Ya he formulado las preguntas que podemos hacer sobre la presentación, pero me gustaría conversar antes..... Si todas concordan con las alteraciones de la WQ la hacemos hasta el martes... Sí, Camila, sería importante terminarla lo más pronto posible para que los chicos pudieran acceder desde sus casas. Pero tenéis que finalizarla añadiendo las cosas que están faltando. No es difícil manejarla.**

**Tabién tenemos que cambiar el nombre con el error, como he dicho allá arriba.... no es Martinico, sino Martinica.....**

**También tenemos que poner el cronograma con las actividades de cada día ya que hay alteraciones sí????????? El cronograma debe estar bastante claro y objetivo para los**

alumnos.

Ellos van a conbrar eso de nosotras!!!!!! Y también estaba pensando en poner los grupos y los sitios ahora que Jussara ha nos pasado. Que os parece? Hay como poner eso en la WQ. Sí, es posible. Realmente yo no sé si en la WQ convine porque es algo muy distinto de lo que esperaba, es más sencillo. jejeejejejejejeje

También tenemos que ‘publicar’ la WQ, no hago ni idea de qué es eso. Entonces Beth tenéis que ayudarnos!!!!!! Y también decir que concordan o no con las alteraciones que proponemos, ya que tenemos que hacerlas temprano!!!!!! Sólo falta el cronograma Camila y publicar la WQ. Ya cambié el nombre del lugar, ya puse el enlace del libro, los grupos, el tiempo de cada video... Beth, como hacemos para publicarla? Jihrane, creo que es sólo pulsar al lado izquierdo en “publicar” está abajo de “Control Panel” es el último enlace.

Chicas, hice un cronograma más sencillo, a ver qué ustedes piensan... Hay una fecha libre, el día 21, la próxima clase... Qué vamos a poner? Pensé en utilizarla para la producción de la narrativa... qué te parece? Percebí tendré mucho trabajo en cobrar de ellos las cosas, principalmente del primer grupo, el grupo de las chicas...jejejeje

**Septiembre:**

30/09/2010 - Presentación del Proyecto y inicio de la lectura del cuento “Buen Viaje Señor Presidente” de García Márquez.

**Octubre:**

07/10/2010 - Discusión sobre la temática del cuento.

14/10/2010 - Presentar a los alumnos la webquest. Hacer la división de los grupos y de las ciudades. Utilización de la herramienta Photo Story 3.

21/10/2010 - Clases normales. Quitar alguna duda.

28/10/2010 - Entrega de la selección de las imágenes y la construcción de la narrativa escrita.

**Noviembre:**

04/11/2010 - Revisión de la parte escrita.

11/11/2010 - Presentación individual de los grupos.

18/11/2010 - Entrega del trabajo.

25/11/2010 - Presentación de los trabajos.

**Profe, ayer no pude entrar estoy enferma, quedé en mi casa... todavía no me siento bien pero llevamos.... ahora que hace falta para publicarla? Puedo poner ese cronograma??**

Mejoras Jihane... que te pongas bien...

**Jih vamos a poner ese cronograma que está bueno, desde mis apuntes en el clase en cefet es lo que fue propuesto a los alumnos. podemos publicarla..... ok chicas voy a intentar publicarla. Puse el cronograma. El enlace es [www.zunal.com/webquest.php?w=71414](http://www.zunal.com/webquest.php?w=71414)**

**Jussara, puedes pasar para los alumnos... haga un teste antes para ver si ha entrado bien.**

Ya testé y está bueno, solo debemos sacar los nombres de los chicos de a webquest. Los chicos ya tienen la dirección.

gente..... ya está publicada nuestra WQ. êbaaaaaaaaaasa u está buena funciona!!!!!! Pq sacar los nombres de los chicos???

ya he sacado los nombres de los chicos, saqué porque Beth dijo para no poner los nombres.