GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES

AS AFFORDANCES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE ESPANHOL PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

TERESINA
2020

ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES

AS AFFORDANCES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE ESPANHOL PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Estadual do Piauí como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras sob orientação do Profº Drº Francisco Wellington Borges Gomes.

Área de Concentração: Linguagem e Cultura;
Linha de Pesquisa: Estudos do texto: produção e recepção.

TERESINA
2020

S676a Soares, Aline Cristiane Morais de Souza.
As *affordances* e as tecnologias digitais: percepções de alunos de espanhol para uma aprendizagem autônoma / Aline Cristiane Morais de Souza Soares. – 2020.
110 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, Teresina - PI, 2020.
"Linha de pesquisa: Estudos do texto: produção e recepção."
"Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes."

1. Letramento digital. 2. Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TDICs). 3. Língua espanhola – Aprendizado autônomo. I. Título.

CDD: 460

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Ana Angélica Pereira Teixeira (Bibliotecária) CRB 3ª/1217

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

AFFORDANCES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE ESPANHOL PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA.

ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES

Esta dissertação foi defendida às 15h, do dia 15 de maio de 2020, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado.**

Professor Dr. Francisco Wellington Borges Gomes – (UESPI)
Orientador

Professora Dra. Ana Cláudia Oliveira Silva – (UFPI)
1ª Examinadora

Professor Dr. Franklin Oliveira Silva – (UESPI)
2º Examinador

Professora Dra. Vânia Soares Barbosa – (UFPI)
Suplente

Visto da Coordenação:

Profa. Dra. Algemira de Macedo Mendes
Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Letras da UESPI

Rua João Cabral, Nº 2231 - Pirajá – CEP: 64.002-150 Teresina -PI
Telefone (86) 3213-2547 / 3213 – 7942

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu esposo, Gildo Mendes, por ter participado de todas as etapas comigo, demonstrando incentivo e apoio incondicional.

Dedico também aos meus filhos, por todo amor inserido em nossa família.

Dedico aos meus pais, por toda paciência para esperar por mim nos momentos mais difíceis.

Dedico ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Wellington, pela dedicação, incentivo, amizade e orientação.

Sem o apoio de vocês, este trabalho não teria sido realizado. Obrigada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter sido o meu refúgio nas horas de angústia e por estar sempre comigo, guiando e iluminando todos os meus passos durante esta pesquisa. Obrigada por não me deixar desistir frente aos obstáculos. Agradeço por ter sido abençoada, ter tido muita força e fé em todos os momentos.

Agradeço ao meu esposo, Gildo, por estar sempre ao meu lado, me estimulando a seguir adiante, me ajudando e me dando suporte em todos os momentos, principalmente, nos de dificuldade. Agradeço por todas as demonstrações de amor, não só durante o mestrado, mas por todos os anos que estamos juntos.

Agradeço aos meus filhos, Lucas e Alicia Valentine, por toda paciência para esperar por minha atenção e por compreender minha ausência e estar sempre ao meu lado. Amo vocês.

Agradeço aos meus pais, Josildo e Paula, por toda preocupação com minha saúde, e compreensão por terem sido privados de minha presença nesse período de estudos. Eles são os responsáveis por eu ser quem sou hoje.

Agradeço aos meus irmãos, Josiane e Pedro Henrique, por me apoiarem em todos os momentos. Agradeço, também, à Josiane e Rudson, por terem me dado os melhores, mais lindos e os mais perfeitos sobrinhos existentes neste mundo, minha Liz Sofia e Benício.

Agradeço ao Bobby e, recentemente, ao Urso, por me transmitirem muito amor e alegria.

Agradeço às minhas amigas, Liviane e Sandra Helena, por estarmos sempre juntas nos momentos felizes, nas angústias, nas decepções e nas tristezas, compartilhando todos os desafios e conquistas. Obrigada, meninas, por participarem intensamente de minha vida. Realmente, não tem preço a amizade de vocês.

Agradeço aos meus colegas de classe do mestrado, por termos partilhado dos mesmos sentimentos em relação ao curso. Agradeço, em especial, à Liviane, Maria, Thaisa e Mariana. Amigas, somos fortes. Chegamos ao fim da dissertação. Obrigada pela amizade.

Agradeço, do fundo do coração, ao Prof. Dr. Francisco Wellington, meu orientador, por ser um excelente profissional. Obrigada por sua dedicação em me

orientar, por ter acreditado em mim, sem sua orientação, apoio, confiança e amizade, não seria possível concluir mais esta etapa de minha vida.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso, como os professores Dra. Silvana Calixto, Dra. Iveuta Abreu, Dra. Bárbara Olímpio, Dr. Franklin Oliveira e Dra. Ana Cláudia. Estes últimos, por terem contribuído intelectualmente com meu trabalho, avaliando-o e sugerindo melhorias.

Obrigada aos meus amigos que não me deixam na mão, Dr. Ismael Sousa, Me. Josinaldo Oliveira e Dr. Ramón. Muito obrigada, vocês foram muito importantes para a pesquisa e para mim.

Também agradeço aos meus alunos que participaram da pesquisa.

Por fim, obrigada, Senhor, por tudo, tu és o meu alicerce, o meu caminho e minha luz.

RESUMO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), hoje, estão disponíveis e ao alcance de todas as pessoas. Os adolescentes, imersos nessa sociedade tecnológica, as percebem como possíveis *affordances* para realizar com autonomia várias atividades cotidianas. Assumimos que *affordances* são as possibilidades de ações percebidas diante de determinadas situações ou objetos. Para este trabalho, associamos essa concepção ao uso de artefatos tecnológicos pelo grupo de adolescentes que foi investigado. Além disso, pesquisamos sobre o letramento digital, a aprendizagem da língua espanhola, a percepção e a autonomia, a fim de investigar questões relacionadas à forma como a percepção das TDICs influencia o aprendizado autônomo da língua espanhola por alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Buscamos também identificar o nível de letramento digital dos alunos do Ensino Médio em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto em atividades do dia-a-dia como no manuseio de artefatos tecnológicos com e sem acesso à internet. Para alcançar os objetivos definidos, realizamos uma investigação qualitativa por meio de uma pesquisa-ação, tendo como sujeitos pesquisados, os estudantes da primeira série do Ensino Médio do IFPI de Piripiri-PI. Como procedimentos adotados, temos o momento de instrução por meio de um Ciclo de Palestras sobre as TDICs percebidas para estudar com autonomia a língua espanhola, e a aplicação de três questionários para mensurar o conhecimento dos alunos e identificação de possíveis mudanças de comportamento diante das instruções. Para a análise foi adotado a triangulação dos dados obtidos pelos questionários, as percepções oriundas do diário da pesquisa e do grupo no *Whatsapp*. Apoiamo-nos nas reflexões de Selber (2004), Bedran (2016), Dudeney, Hocly e Pegrum (2016), Moran (2000), Veiga (2001), GOMES (2015, 2019), Sedycias (2005), Alberti e Carlos (2017), Gibson (1986), Gaver (1991), Martinez (2009) e Moura Filho (2009). Como resultados concluímos que os participantes demonstraram níveis de letramentos digitais compatíveis com o grau de complexidade de suas necessidades, além de perceberem que podiam aprender a partir dos recursos tecnológicos que eles têm disponíveis. Verificamos, também, que, mesmo com o uso de artefatos tecnológicos, o aumento de interesse pelo espanhol foi pouco em relação a outros idiomas. Os resultados nos levam a constatar que o estudante deve refletir sobre as questões relacionadas às percepções diante das tecnologias digitais e aprendizado autônomo da língua espanhola. Além disso, evidencia-se a necessidade de inserir práticas voltadas para o letramento digital, o estímulo e orientações para o uso dos artefatos tecnológicos como ferramenta de aprendizagem autônoma, não só da língua espanhola como também de outras línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Aprendizagem. Percepção. Autonomia. Espanhol. TDICs.

RESUMEN

Las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs), hoy, están disponibles y al alcance de todas las personas. Los jóvenes, inmersos en esa sociedad tecnológica, las perciben como posibles *affordances* para realizar con autonomía varias actividades cotidianas. Asumimos que *affordances* son las posibilidades de acciones percibidas delante de determinadas situaciones u objetos, para este trabajo, asociamos esa concepción al uso de artefactos tecnológicos por el grupo de adolescentes que fue investigado. Además de eso, pesquisamos también sobre la literacidad digital, el aprendizaje de la lengua española, la percepción y la autonomía, a fin de investigar cuestiones relacionadas a la forma como la percepción de las TDICs influencia el aprendizaje autónomo de la lengua española por alumnos del primer año de la Enseñanza Media. Buscamos también identificar el nivel de literacidad digital de los alumnos de la Enseñanza Media en relación al aprendizaje de una lengua extranjera, tanto en actividades del día a día como en el manoseo de artefactos tecnológicos con e sin acceso a la internet. Para alcanzar los objetivos definidos realizamos una investigación cualitativa por medio de una pesquisa-acción teniendo como sujetos pesquisados los estudiantes de la primera serie de la Enseñanza Media de IFPI de Piripiri-PI. Como procedimientos adoptados tenemos el momento de instrucción por medio de un Ciclo de Palestras sobre las TDICS percibidas para estudiar con autonomía la lengua española y la aplicación de tres cuestionarios para mensurar el conocimiento de los alumnos e identificación de posibles cambios de comportamiento delante de las instrucciones. Para análisis fue adoptado la triangulación de los dados obtenidos por los cuestionarios, las percepciones oriundas del diario de la pesquisa y del grupo en el WhatsApp. Nos apoyamos en las reflexiones de Selber (2004), Bedran (2016), Dudeney, Hocly e Pegrum (2016), Moran (2000), Veiga (2001), Gomes (2015, 2019), Sedycias (2005), Alberti e Carlos (2017), Gibson (1986), Gaver (1991), Martinez (2009) e Moura Filho (2009). Como resultados, concluimos que los participantes demostraron niveles de literacidad digitales compatibles con el grado de complejidad de sus necesidades, además de percibir que podrían aprender a partir de los recursos tecnológicos que ellos tienen disponibles. Verificamos también que, mismo con el uso de artefactos tecnológicos, el aumento de interese por el español fue poco em relación a otros idiomas. Los resultados nos llevan a constatar que el estudiante debe reflejar sobre las cuestiones relacionadas a las percepciones delante de las tecnologías digitales y aprendizaje autónomo de la lengua española. Además de eso, se evidencia la necesidad de inserir prácticas vueltas para la literacidad digital, el estímulo y orientaciones para el uso de los artefactos tecnológicos como herramienta de aprendizaje autónoma no solo de la lengua española como también de otras lenguas extranjeras.

Palabras- clave: Aprendizaje. Percepción. Autonomía. Español. TDICs.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Perfil do Letramento Digital antes do Ciclo de Palestras (Questionário 1 - Q1).....63
Tabela 1 - Letramentos digitais 27
Tabela 2 - Esquema resumido adaptado do modelo de Selber (2004) 30
Tabela 3 - Ciclo de Palestras 57
Tabela 4 - Tabela 4- Perfil do Letramento Digital antes do Ciclo de Palestras (Questionário 2- Q2).....68
Tabela 5 - Após o ciclo, qual aspecto da língua espanhola você passou a estudar ou pesquisar e que antes não fazia?.....76
Tabela 6 - Tabela 6- Perfil do Letramento Digital Pós Ciclo de Palestras (Questionário 3- Q3).....77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

2 LETRAMENTO DIGITAL: AS TDICS E PERCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ ESPANHOL COM AUTONOMIA 18

2.1 Letramentos Digitais: Funcional, Crítico e Retórico 25

2.2 Breve retrospectiva sobre o ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira/ Espanhol no Brasil e o papel das TDICs na escola contemporânea 31

2.3 Teoria da Percepção e Autonomia 38

2.3.1 Autonomia na aprendizagem 43

3 METODOLOGIA 46

3.1 Contexto da Pesquisa 46

3.2 Participantes da Pesquisa 49

3.3 Instrumento de Coleta de Dados 51

3.3.1 Questionário 51

3.3.2 Grupo no *Whatsapp* 54

3.3.3 Diário de Pesquisa 54

3.4 Procedimentos Metodológicos: coleta de dados 56

3.5 Método de Análise e Interpretação dos Dados 58

4 ANÁLISE DOS DADOS 60

4.1 Perfil socioeconômico 60

4.2 Tecnologia, línguas e aprendizagem 64

4.3 Ciclo de Palestras 69

4.5 Questionário 3: Percepções após o Ciclo de Palestras 72

5 REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS 80

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 83

ANEXOS 87

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais conectadas à internet permitem ao usuário muitas possibilidades de interação social que podem estimular a aprendizagem de línguas estrangeiras. O uso que se faz dessas formas de comunicação pode determinar o resultado dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, já que ele provavelmente depende do nível de letramento digital dos discentes e de sua capacidade de conduzir seus estudos em ambientes cada vez mais cheios de ferramentas tecnológicas.

O mundo tecnológico traz consigo uma gama de aparelhos e ferramentas digitais que modificaram a rotina nas escolas, principalmente a dos alunos. Diante dessa realidade, o Centro de Estudos para Tecnologia da Informação (CETIC.BR, 2018) indica que o aparelho de telefonia móvel é o artefato tecnológico[1] mais manuseado pelos discentes para se comunicar por meio da conexão com a rede de internet. Sua utilização vai além desse tipo de comunicação, já que ele pode levar informações para sala de aula ao tempo em que elas acontecem, seja de cunho educativo, pessoal, social ou de outra natureza, além de permitir aos alunos fotografar, escrever, filmar e interagir em redes sociais. Além disso, por meio de outros artefatos digitais, como computadores, eles têm contato com os mais diversos tipos de textos, tanto na sua língua materna quanto em línguas estrangeiras.

Entretanto, como essas ferramentas não são geralmente produzidas com fins didáticos, para se integrarem à escola de forma eficaz, elas dependem das percepções que professores e alunos têm a seu respeito, isso porque nem sempre esses agentes olham para essas tecnologias com o intuito de utilizá-las para estudar algum conteúdo educacional, embora muitas vezes a tecnologia seja utilizada para resolver problemas pessoais, como os aplicativos de bancos, jogos, fotografias, filmagens, entre outros. Desse modo, o olhar criativo voltado para elas, objetivando a produção de conteúdo de aprendizagem de línguas é o que nos faz acreditar que

[1] Os artefatos tecnológicos são todas as “ferramentas criadas ou adaptadas pelo homem para melhorar suas ações e o seu próprio pensamento. Podem ser objetos físicos, imaginários ou virtuais. Regras sociais também são artefatos, uma vez que medeiam e regulam as relações humanas” (GOMES, 2019, p. 22).

essas percepções das possibilidades de ações[2], oferecidas pelas tecnologias digitais, são um dos fatores que podem influenciar na forma como essas tecnologias se fazem presentes na sala de aula.

Entendemos que a percepção se trata de como os indivíduos podem receber informações (tanto sensoriais quanto de significado) do meio em que vivem e interagem com as ofertas de possibilidades de ações que estão presentes no seu entorno. As possíveis ações que podem ser realizadas de acordo com as escolhas de quem as percebem são chamadas por Gibson (1986) de *affordances.* As *affordances* estão presentes o tempo todo para determinadas situações e se realizam por meio das tomadas de decisões de uma pessoa para outra, isto é, o que uma pessoa percebe para agir pode ser diferente para outra.

Entretanto, a ação de manusear as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - (TDICs) [3] exige do usuário mais do que ser letrado na escrita, ela requer saber como produzir, ler, compreender, interpretar, criticar e repassar as informações no mundo digital. Estas ações são analisadas por meio dos estudos do letramento digital, que destaca o uso funcional e crítico das tecnologias digitais, podendo ser relacionado à aprendizagem das línguas estrangeiras ou a outros conhecimentos.

Este estudo busca investigar questões relacionadas à forma como a percepção das TDICs influencia o aprendizado autônomo da língua espanhola por alunos do primeiro ano do Ensino Médio. A escolha do tema se deu por conta dos artefatos de tecnologia digital estarem presentes em todos os ambientes, incluindo a sala de aula, e nas mãos dos alunos, mas nem sempre sendo utilizados para promoverem a aprendizagem de línguas. Entendemos que esses alunos são mais propensos ao uso de artefatos com tecnologia digital, tendo em vista que, de acordo com Beserra et al. (2016), as mudanças de comportamento dos adolescentes diante das tecnologias têm modificado a condução do cotidiano desses jovens, isto é, com o acesso aos artefatos, alguns passaram a vivenciar mais as experiências que esses aparelhos e ferramentas lhes fornecem, refletindo no comportamento dentro e fora da sala de aula.

---

[2] Há momentos no texto que esse termo (possibilidades de ação) é usado como *affordance*, sendo que os dois são usados concomitantemente.

[3] Nomenclatura adotada neste trabalho, sendo que por vezes é usando TICs porque diferentes autores usam nomenclaturas diferentes.

Dentre as possibilidades de ações oferecidas pelas tecnologias digitais ao alcance dos discentes estão as várias formas de uso que surgem como apoio para aprendizagem de línguas estrangeiras, já que há muitos artefatos que suportam as ferramentas digitais e estimulam seu uso de acordo com as necessidades e interesses do usuário, dando-lhe cada vez mais autonomia em suas ações, como: o aluno pode usar as TDICs para *YouTube*.

Ao navegarem na internet ou manusearem qualquer artefato tecnológico, os alunos demonstraram ser letrados digitalmente, embora esse letramento não seja generalizável a diferentes contextos. Compreendemos que o letramento digital são as práticas realizadas por meio de tecnologias digitais, onde o usuário adquire habilidades de ler e produzir textos em diversos ambientes digitais, manusear artefatos tecnológicos para se comunicar com outras pessoas, acessar, analisar e integrar conteúdos para a construção de conhecimentos e refletir sobre todas as suas ações neste meio.

Para uma grande parcela dos jovens, esse letramento faz parte das atividades extraescolares, mas ainda não se encontra inserido na vida escolar. Portanto, baseado no letramento digital é que as TDICs oferecem muitas possibilidades de interação entre as pessoas que pretendem estudar a língua espanhola. O aluno pode encontrar muitas opções de instrução como pesquisas sobre a cultura de países hispanos, músicas, vídeos, filmes, sites, enfim, a diversidade de conteúdos disponíveis ao aprendiz é grande.

Assim, perceber a influência das tecnologias no processo de aprendizagem da língua espanhola é relevante para que o aluno possa desenvolver a autonomia, tornando-se um aprendiz ativo. Por outro lado, esta também é uma responsabilidade da escola, já que na aprendizagem de língua estrangeira é fundamental que o aluno tenha oportunidades de interações na língua. Essas oportunidades de interação, por sua vez, podem ser proporcionadas pelo uso consciente das TDICs e das *affordances* que elas oferecem.

A maioria dos jovens está sempre atenta ao surgimento de novos artefatos tecnológicos, atribuindo, a estes, valores distintos. Um deles é aprender línguas estrangeiras, tanto pela exposição contínua a idiomas quanto para ter mais oportunidades no mercado de trabalho. No entanto, reconhecemos que, mesmo assim, ainda há jovens não integrados com as TDICs, uma grande parte pelas

limitações socioeconômicas de uma parte considerável da população e por uma resistência da escola em inserir certas tecnologias.

Diante desse exposto, chega-se aos seguintes questionamentos a serem elucidados nesta pesquisa: a) Qual é o nível de letramento digital dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública e suas relações com a percepção e uso da tecnologia digital como uma ferramenta de aprendizado autônomo?; b) Que *affordances* são percebidas por um grupo de alunos do Ensino Médio em relação às tecnologias como instrumento de auto aprendizagem antes e após um ciclo de palestras sobre o uso de tecnologias digitais como ferramenta de aprendizagem?; c) De que forma as percepções emergidas durante o ciclo de palestras e o nível de letramento digital influenciam nas ações dos alunos do Ensino Médio em relação a autonomia na aprendizagem da língua espanhola?

Assim, motivada pelos questionamentos, adotamos as seguintes hipóteses: a) os alunos com baixo nível de letramento digital tendem a perceber menos as TDICs como ferramenta de aprendizagem autônoma da língua espanhola, quando comparados com alunos com maior grau de letramento, entretanto, a participação em palestra sobre o uso das TDICs pode motivar o surgimento de novas percepções e favorecer seu uso para o aprendizado de espanhol; b) após as palestras de instrução sobre como usar as tecnologias em prol da autoaprendizagem de línguas, os estudantes podem perceber várias *affordances* antes não percebidas que colaboram para o desenvolvimento e possível adoção de estratégias de estudo autônomo por meio das TDICs.

A fim de esclarecer questões relacionadas aos letramentos, em especial, o letramento digital e uso de tecnologias digitais, mais especificamente as TDICs, percepção e autonomia para a aprendizagem da língua espanhola, esta pesquisa está fundamentada em autores como: Letramento Digital – Selber (2004), Bedran (2016), Dudeney, Hocly e Pegrum (2016), Moran (2000), Veiga (2001), Gomes (2015, 2019), Sedycias (2005), Alberti e Carlos (2017); *Affordances* e Autonomia – Gibson (1986), Gaver (1991), Martinez (2009), Moura Filho (2009); Aprendizagem de Língua Espanhola – Sedycias (2005), Alberti e Carlos (2017) e Silva e Silva (2017), todos debatem sobre as teorias elencadas nesta investigação.

O primeiro capítulo é destinado à introdução da dissertação, mostrando uma visão geral dos temas a serem discutidos neste trabalho.

O capítulo 2 discute os multiletramentos que estão em torno das pessoas em suas ações sociais de linguagem, isto é, independente de saber ou não o código linguístico, o indivíduo exerce suas práticas letradas em meio a uma diversidade de textos multimodais disponibilizados por meio de ferramentas digitais. Ele também traz uma abordagem sobre o Letramento Digital, visto que a tecnologia digital está ao alcance de todos. Nessa seção estão descritos os níveis de letramento digitais propostos por Dudeney, Hacly e Pegrum (2016) e Selber (2004). Por meio destes, é possível perceber que as TDICs nos acompanham em quase todas as nossas ações. Ainda no mesmo capítulo, encontramos uma seção que trata das TDICs e a aprendizagem de línguas estrangeiras e do espanhol. Discutimos sobre a importância de perceber as TDICs como um elemento integrante no estudo autônomo da língua espanhola entre os jovens do Ensino Médio e debatemos ainda sobre a relevância da Teoria da Percepção e a Autonomia para a aprendizagem de espanhol.

No capítulo 3 é apresentada a metodologia adotada nesta investigação, que tem como escolha metodológica a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa ressalta o fato de que o pesquisador, ao observar e detectar um problema em uma determinada comunidade, planeja e aplica uma ação com vistas a atingir uma possível solução para o problema detectado. Para chegar a esse ponto da pesquisa, o capítulo traz as seguintes seções: a) Contexto da Pesquisa, que situa o leitor sobre o local de origem dos participantes da investigação; b) Participantes da Pesquisa, que mostra o perfil e a quantidade dos indivíduos que participam da pesquisa; c) Instrumentos de Coleta de Dados, que traz a descrição dos tipos de instrumentais utilizados para tentar identificar como participantes da pesquisa percebem as TDICs para a aprendizagem autônoma de espanhol, dentre eles, um questionário, um grupo no *Whatsapp* e um diário de pesquisa; d) Os Procedimentos Metodológicos, que descrevem como foi realizado a intervenção por meio do ciclo de palestras; e) Método de Análise e Interpretação dos Dados, que mostra como esses dados foram tratados para refletir os objetivos desta investigação através da triangulação dos instrumentos de coleta.

No capítulo 4, inicialmente apresentamos o perfil dos participantes em relação ao uso que eles fazem dos artefatos tecnológicos para a aprendizagem de uma nova língua. Em seguida, expomos os dados provindos dos questionários

aplicados antes e após o ciclo de palestras que foi oferecido aos participantes, analisando-os e comparando-os com as informações do quadro sobre letramento digital de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016) e as informações do modelo de Selber (2004). Além disso, analisamos o comportamento dos respondentes diante de suas percepções de *affordances* para a aprendizagem autônoma da língua espanhola.

Na reflexão e considerações finais, exibimos os principais achados obtidos nas análises dos resultados. Mostramos que conseguimos alcançar os objetivos traçados, bem como apresentamos de forma sucinta as respostas aos questionamentos desta pesquisa. Reafirmamos, também, as contribuições deste trabalho.

2 LETRAMENTO DIGITAL: AS TDICS E PERCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ ESPANHOL COM AUTONOMIA

Muito se discute atualmente sobre as novas práticas letradas e sobre o que é letramento e sua diferença em relação à alfabetização. Apesar de serem termos que guardam semelhanças, não chegam a designar o mesmo fenômeno. Entendemos que letramento é bem mais amplo que alfabetização. Soares (2016) fala que o termo “letramento”, usado no Brasil, originou-se do conceito de *Social literacy*, que Brian Street, no fim da década de 70 e início da década de 80, no Reino Unido, utilizou para diferenciar do termo *literacy*, que no contexto inglês era equivalente ao de alfabetização adotado no Brasil.

O letramento surgiu das necessidades de se saber fazer uso do ler e do escrever em meio às exigências sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2016, p. 20). No Brasil, seu início remete a década de 80, tendo como pioneira Mary Kato. Entretanto, foi no ano de 1995 com publicações de Ângela Kleiman e Leda Tfouni, que o debate se intensificou e se firmou. Essas autoras confirmam a necessidade de se repensar o uso da escrita em qualquer situação e local e não apenas na escola.

As autoras explicam que mesmo que o indivíduo não saiba ler nem escrever, mas conheça minimamente a função social dos mais diversos gêneros textuais, ele será considerado um indivíduo letrado. A alfabetização seria, então, uma prática letrada, e não uma condição necessária e obrigatória para o letramento. Relacionando-a com o Letramento Digital (LD), não necessariamente o indivíduo precisa ser letrado digitalmente só porque tem um computador ou vem de uma cultura digital. Embora ele tenha um certo nível de LD por saber o que é um meme, enviar uma mensagem, saber o que é *Facebook* ou o *Instagram,* é possível que ele não tenha outras habilidades também necessárias para lidar com meios de comunicação digital. Isso já mostra como o letramento é um conceito e um fenômeno complexo.

Kleiman (2005) retrata que as práticas de letramento podem se iniciar dentro da própria casa, no contato direto e indireto que a criança tem com o uso social das linguagens a que são submetidas no meio em que vivem. No letramento digital, esses contatos acontecem também cotidianamente ao redor da criança, visto que, em um mundo cada vez mais tecnológico, o contato com as práticas escritas

(multimodais)[4] é constante, nesse caso, temos o LD como uma prática também iniciada na família, uma vez que a familiaridade com o uso das tecnologias também vem desse contexto. A autora explica, ainda, que essas práticas fora da escola podem ser “revividas” também dentro dela, o que permite ao estudante reconhecer e fazer seu uso nas situações reais em que ocorrerem.

De acordo com Soares (2016), Kleiman (2005) e Bevilaqua (2013), o conceito de letramento permite muitas interpretações, isto é, dependendo da situação em que o sujeito está inserido. Não é simplesmente saber ler e escrever os signos linguísticos, é saber fazer uso social da escrita, dentre eles, compreender a função que os mais variados gêneros exercem na sociedade como um sujeito letrado, suas ideologias e os padrões sociais que os consolidam.

Para melhor compreensão sobre a leitura de textos, consideramos, para este trabalho, que textos são todos aqueles produzidos, independente do modo, seja usando os códigos linguísticos tradicionais, como as letras e números utilizados na escrita de textos verbais, seja um desenho, vídeo, gestos ou a oralidade que tem por objetivo transmitir uma mensagem com significado ao receptor/leitor.

Diante das novas características que a sociedade atual assume, não nos limitamos mais a falar em letramento, mas em letramentos (no plural). Lima e Gomes (2019) falam de duas perspectivas de letramento identificadas no Brasil. Para eles, ‘letramento’ são as “práticas sociais de leitura e escrita”, enquanto que os ‘letramentos’ transcendem os “estudos da linguagem” e estão “presentes nas mais diversas áreas do conhecimento, desdobrada em termos como letramento visual, letramento midiático, acadêmico e até mesmo numeramento” (LIMA; GOMES, 2019, p. 65). Segundo os autores, o letramento deixa de ser visto no singular e passa a ser um “fenômeno” plural, haja vista que em todas as áreas do conhecimento, nós encontramos um tipo de letramento. De acordo com Rosa (2014, p. 33), “um olhar mais crítico é lançado aos eventos de letramento[5], e a própria prática letrada[6] é vista

[4] Práticas multimodais - É a produção de textos usando os múltiplos recursos semióticos integrados para dar sentido e significado ao leitor. Um exemplo dessa prática é a produção de um banner no celular utilizando um aplicativo, onde se escolhe os tipos de fontes, cores, formatos, imagens, enfim, a criatividade é instigada cada vez mais nessa prática multimodal.

[5] “Eventos de letramento” Referem-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita. “Ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição” (KLEIMAN, 2005, p. 23).

como múltipla" atendendo às novas demandas da sociedade e se unindo aos contextos culturais e sócio-históricos. Para Soares (2002, p. 155-156),

> essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

Em razão dos vários letramentos é que, em 1996, o *New London Group*[7] propôs discussões sobre os multiletramentos e suas implicações sociais e escolares. Por esse prisma surgiu a Pedagogia dos Multiletramentos, em meio de muitas mudanças comportamentais por causa das novas formas de comunicação, especialmente aquelas mediadas pelas TDICs, que se tornavam populares naquela década. No ensejo, o grupo se preocupou com a situação do ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras, dentre outras linguagens. Nas palavras de Lima e Gomes (2019, p. 70), "a proposta da pedagogia dos multiletramentos, então, está relacionada à manipulação de diferentes linguagens pelos alunos, uma vez que a comunicação é um mecanismo que está em constante mutação".

Com a crescente popularização dos meios tecnológicos digitais e a ampliação das possibilidades de comunicação que unem culturas distantes, o Grupo de Novas Londres fez referência aos textos digitais como textos que englobam não somente a linguagem escrita, mas apresentam também múltiplas semioses e acabam por aproximar as diferentes culturas e até mesmo integrá-las.

Rojo e Moura (2012, p. 13) retratam a origem do termo multiletramentos como a junção das ideias de outros dois "multi" para a sua formação, um que se designa às culturas dos povos, isto é, a culturalidade, e outro que trata das modalidades de

[6] "Práticas de letramento" Distanciam-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participaram. "Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários" (KLEIMAN, 2005, p. 12).

[7] Grupo de pesquisadores de Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2009). Grupo de pesquisadores formados por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Marnin Nalata.

textos. Portanto, tentando descrever como estas duas características se comunicam, surgiu essa nova palavra que abrange todos os tipos de letramentos.

Esse conceito gira em torno dessa união de práticas letradas que estão voltadas às novas formas de ler o mundo, repleto de múltiplos códigos semióticos. Elas se unem para informar e contribuir com o sentido do texto, considerando as manifestações das diversas culturas presentes no contexto da informação e no contexto do leitor. Para Bevilaqua (2013, p.110),

> Na perspectiva dos Multiletramentos, a cada novo processo de Design, o sujeito produtor de sentido mobiliza recursos de sentido disponíveis, aos quais acrescenta suas especificidades e peculiaridades construídas na interação social, que configuram sua identidade, motivação e interesse, resultando sempre em um novo recurso recriado, transformado, nunca meramente reproduzido.

As práticas de multiletramentos envolvem as novas tecnologias, as culturas e o contexto em que cada sociedade está inserida. Elas se relacionam a novas formas de aprendizagem, se assumidas pela escola podem levar a melhores resultados nos estudos e formação do indivíduo, na medida em que aproximam a educação e o conhecimento do mundo em que ele está inserido, marcado pela presença da tecnologia. Com essas definições e as multiplicidades de linguagens letradas, percebe-se o valor social e ideológico dos multiletramentos como uma perspectiva de aquisição de competências linguísticas.

As várias formas de ver o mundo apresentam diferentes maneiras para lê-lo, compreendê-lo e aprender suas diversas linguagens, dentre elas estão as que envolvem as línguas estrangeiras e as tecnologias digitais. Por todo esse percurso, surgem novos conhecimentos que requerem novos letramentos. Assim, o conceito de multiletramentos aparece, no âmbito educacional, como mais um agente norteador com direcionamento à aprendizagem. Bevilaqua (2013, p. 110), ao discutir a proposta de letramento de Street, também conhecida como modelo ideológico de letramento, diz que:

> Para o ensino, o modelo de letramento ideológico oferece uma ampla perspectiva teórica que desloca o foco de atenção centrado em habilidades e competências individuais para a pertinência das relações sociais e do contexto cultural e ideológico a partir do qual sujeitos constroem sentidos.

Essa abordagem demonstra a diversidade de letramentos que os indivíduos acumulam estimulados pelos contextos onde estão inseridos. Após algumas discussões sobre educação digna para os mais desfavorecidos e o uso de tecnologias provindas da globalização, a palavra multiletramentos passou a ter ainda mais destaque, visto que a ideia de multiletramentos gira em torno dessa união de práticas letradas que estão voltadas às novas formas de ler o mundo, que está cada vez mais tecnológico, repleto de múltiplos modos semióticos que se unem para informar e contribuir com diferentes significados, como recursos construtores de sentido, considerando as manifestações das diversas culturas presentes no contexto da informação e no contexto do leitor.

Assim, nos letramentos ou multiletramentos, a linguagem é tida como uma manifestação sociocultural. De acordo com Gomes (2019), os multiletramentos abordam as diversas manifestações linguístico-semióticas apropriadas por pessoas que dominam ou não o código linguístico escrito. Portanto, concordo com o entendimento do autor ao dizer que eventos de letramento são as atividades realizadas pelo sujeito em meio à sua interação social, ou seja, nas quais as práticas de letramento são as experiências vivenciadas dentro dos contextos sociais.

Rojo (2015, p. 31) nos diz que os “novos Letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados”, focando em análises que trazem vários pontos de vista para entendê-los para dentro de um contexto. Com essas definições e as multiplicidades de linguagens letradas, percebe-se o valor social e ideológico dos multiletramentos como uma perspectiva de aquisição de competências linguísticas oportunizadas aos discentes, principalmente por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Por conta dessas múltiplas linguagens, Coscarelli e Kersch (2016) ressaltam a importância das novas formas de leitura, nas quais as pessoas se deparam com diversas informações sendo transmitidas, na maioria das vezes, por aparelhos conectados à internet, tendo o celular como maior instrumento. Portanto, falar em letramento, em sociedade moderna, em novas formas de ver e ler o mundo e não falar em multimodalidade é não compreender em sua totalidade as novas práticas letradas às quais estamos inseridos.

Essas novas práticas letradas em meios digitais a todo o momento estão sujeitas a modificações, isto é, dependendo dos contextos sociais e culturais. É por

este prisma que vários autores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; GOMES, 2019; LIMA; GOMES, 2019; COSCARELLI; KERSCH, 2016; ROJO, 2015; entre outros), definem que a multimodalidade é a integração de vários recursos comunicativos como textos escritos e falados, imagens, desenhos, fotografias, vídeos, enfim, diversos modos que se integram para transmitir uma mensagem significativa ao leitor.

Uma única mensagem pode ser composta por textos com fontes de vários tipos, tamanhos e cores, também pode conter outros elementos semióticos como imagens estáticas, em movimento ou sons. Todos esses modos transmissores de mensagens no meio digital ganham uma proporção maior de significados, uma vez que, imersos na internet, esses textos ganham outras funções que podem ser embutidas nos seus elementos constituintes que levam o leitor para outros tipos de leituras, levando-o a navegar por caminhos de leitura diversos, tendo como fios condutores os *link's* e *hiperlink's*.

Essas possibilidades de encontrar novas informações nos dão uma maior liberdade ao lidar com o texto, e nos referindo mais especificamente aos hipertextos eletrônicos e à sociedade informatizada, Xavier (2002, p.135) nos apresenta uma definição sobre ele e acrescenta novas informações ao falar da efetivação da leitura multimodal. Ele nos mostra que o leitor, ao interagir com o hipertexto e suas possibilidades, consegue construir sentidos múltiplos, efetivando a leitura:

> o Hipertexto, de nosso ponto de vista, longe de ser a mera junção de processador de texto, mais hipermídia, mais rede digital de comunicação, ou até mesmo um texto verbal eletrônico sofisticado, é antes uma nova forma de apresentar, representar, articular e trabalhar linguística, semântica e cognitivamente os dados multissemióticos dispostos na tela do computador. O modo de enunciação digital é gerado pelo Hipertexto, através do qual o hiperleitor acessa e absorve sinestesicamente as informações. fazendo todos os vários modos enunciativos funcionarem sinergicamente para efetivação da leitura hipertextual.

Marcuschi (2001) e Koch (2015) apresentam algumas características que norteiam o hipertexto, dentre elas, o caráter não linear do texto (é flexível); a volatilidade (não é estável como os textos dos livros, devido sua natureza virtual); apresenta fragmentariedade (não possui centro regulador imanente); é um texto multissemiótico (interconecta linguagem verbal e não-verbal ao mesmo tempo); apresenta interatividade (contínua relação do leitor com múltiplos autores). Essas

são características com que os aprendizes precisam saber lidar para serem bem-sucedidos em atividades como a leitura e a comunicação interpessoal por meio da internet.

Nessa realidade, o saber ler com significado requer estratégias de navegação e de compreensão leitora diante dos hipertextos digitais com seus recursos multimodais (COSCARELLI; KERSCH, 2016). Assim, em termos de educação, o professor necessita adaptar-se a essas leituras e ensinar seus alunos usando as estratégias adequadas ao conhecimento prévio deles acerca das tecnologias. Sobre isso, Coscarelli e Kersch, (2016, p. 07) nos dizem que “a leitura dos textos da internet exige uso de habilidades de navegação e de estratégias de compreensão. Ela também exige que o leitor saiba lidar com hipertextos digitais e com textos que explorem muitos recursos multimodais”.

Para Barton e Lee (2015, p. 47) “os modos, que também são conhecidos como métodos comunicativos ou modos semióticos referem-se em geral a sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido”. Essa mobilização de recursos multimodais para construir sentidos permitem a elas a realização de ações cotidianas, como navegar na internet em busca de alguma receita de bolo. Esse exemplo, envolvendo a multimodalidade na internet, retrata a realidade dos dias atuais, na qual a conexão com a rede permite muito mais que fazer pesquisas, ela nos permite produzir novos conteúdos, mas isso nem sempre é fácil para todos. O leitor ou escritor em meio digital pode ter vários tipos de letramentos, isto é, ele pode saber navegar nas redes sociais para se comunicar com o mundo, produzindo textos multimodais, como, por exemplo, os ‘memes’, mas isso não quer dizer que essa mesma pessoa seja letrada nas redes sociais para estudar. Segundo as autoras, a internet proporciona ao usuário oportunidades para produzir conteúdo com linguagem acessível, passeando por vários gêneros, o que leva a explorar os hipertextos e a multimodalidade. A escola, atualmente, tem que lidar com todos esses aspectos e tipos de tecnologias, tornando a mediação do professor fundamental.

Barton e Lee (2015, p. 13) falam que “na compreensão da relação entre tecnologia e vida de modo mais geral, nosso ponto de partida é o que as pessoas fazem e como elas mobilizam recursos para construir sentidos em suas atividades cotidianas”. As pessoas desempenham várias ações ao longo do dia, parte delas

são realizadas tendo as tecnologias como suporte. Para isso, elas buscam recursos que façam sentido na elaboração de suas práticas cotidianas, como: ligar a TV pelo celular usando um aplicativo; acessar sites de compras; marcar consultas, dentre outros. No próximo tópico veremos como estas ações influenciam os indivíduos de acordo com suas funções sociais desempenhadas nos letramentos digitais.

2.1 Letramentos Digitais: Funcional, Crítico e Retórico

Em meio aos multiletramentos e suas ‘funções’ sociais desencadeadas por interesses comuns entre os indivíduos, destacamos o Letramento digital, que se trata das práticas necessárias para o desenvolvimento do conhecimento por intermédio dos artefatos tecnológicos. Como mencionamos na seção anterior, ser letrado digitalmente não é apenas saber manusear os dispositivos tecnológicos que possui para realizar atividades simples. É compreender a proporção tomada dessas ações ao longo da vida. Dudeney, Hocly e Pegrum (2016) falam das novas tecnologias e seu impacto na sociedade, eles dizem que, com os avanços tecnológicos, a escrita e as formas de reproduzi-la se modificaram ao longo dos tempos, chegando às pessoas conteúdos mais variados.

Para Souza e França (2017, p. 26) "o letramento digital implica tanto na apropriação de uma tecnologia, quanto no exercício efetivo das práticas de escrita que permeiam no meio digital”. Como exemplo dessas práticas, temos os blogs, sites e chats que, com a evolução no meio digital, estão se adaptando e incorporando novas tecnologias em seus layouts, que cada vez mais exigem a integração multimodal em tela. As autoras falam do letramento digital como "instrumento de transformação social e construção de cidadania", pois para tornar-se um sujeito crítico é preciso ter "oportunidade de acesso a informações no meio digital". (SOUZA; FRANÇA, 2017, p. 27).

Já para Buckingham (2010, p. 47-48) o “letramento digital (ou computacional) equivale a um conjunto mínimo de capacidades que habilitam o usuário a operar com eficiência os softwares, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações”. O autor conclui que o letramento digital vai além do aprender a manusear um artefato tecnológico ou fazer pesquisas na web, mas assume que para tudo isso é necessário começar pelo básico da informática. Isto é, o letrado digital

precisa saber não somente o mínimo sobre cada artefato tecnológico que ele tem acesso, como ligar e desligar um aparelho, conhecer as funções dos dispositivos antes de usá-los. Ele precisa perceber o que pode ser realizado pelo artefato além de suas funções e navegar pelas possibilidades que a tecnologia permite de modo significativo crítico.

Dudeney, Hocly e Pegrum (2016, p. 17) caracterizam os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Foi baseado nessas características que os autores mostram uma das possibilidades de divisão do letramento digital, associando as ideias de pontos focais a grupos de habilidades e tipos de letramentos, baseado no grau de complexidade das atividades desenvolvidas pelos usuários das tecnologias. A hierarquia proposta pelos autores é como um mapa das áreas-chave que precisamos levar em conta dentro do campo geral dos letramentos digitais. Os focos são descritos na tabela abaixo:

Tabela 1 - Letramentos digitais

Complexidade crescente	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
★	Letramento impresso Letramento em SMS			
★★	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
★★★	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem	Letramento pessoal Letramento em rede Letramento participativo	
★★★★	Letramento em jogos Letramento móvel		Letramento intercultural	
★★★★★	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 21

Os graus de complexidade (Grau I, Grau II, Grau III, Grau IV e Grau V) estão dispostos em cinco níveis de dificuldade das ações realizadas nos letramentos digitais que compõem os focos, eles estão indicados pela quantidade de estrelas na primeira coluna, no eixo vertical. Já no eixo horizontal, temos quatro níveis ou focos:

O Primeiro foco: Linguagem – os usuários precisam se comunicar por meio dos sentidos da linguagem, ele é composto por letramentos que passam pelos cinco níveis de complexidade. São eles:

Grau I – as pessoas interagem com as outras através de mensagens instantâneas, o que requer um baixo grau de complexidade, visto que essa prática se tornou comum nos dias atuais;

Grau II – as pessoas conseguem navegar nas páginas da internet, seguindo *links* e *hiperlinks,* e ler textos digitais;

Grau III – são as habilidades que o usuário desenvolve para manipular os artefatos tecnológicos, como sons, imagens e vídeo, ainda como consumidores de conteúdo;
Grau IV – descreve a interação com jogos *online* e *offline*. Ele também faz referência ao acesso à internet móvel, em que o usuário possui a habilidade de navegar, interagir com outras pessoas, se orientar espacialmente e contribuir com informações;
Grau V – é a habilidade de codificar, isto é, criar conteúdo usando os códigos linguísticos e computacionais para ler, escrever e criar *softwares*;

O Segundo foco faz referência aos letramentos de busca de conteúdos disponíveis na rede. Esse é um ponto relevante, uma vez que está cada vez mais fácil pesquisar, encontrar e guardar conhecimentos oriundos da internet. Ele é composto por letramentos que passam por três níveis de complexidade. São eles:
Grau II – quando o usuário passa a classificar os conteúdos criando pastas classificatórias para a organização do conteúdo;
Grau III – descreve a habilidade de fazer buscas de conteúdo; e a habilidade de avaliar a credibilidade dos conteúdos escritos, criticando-os e comparando as fontes de origem. Ele também trata da triagem realizada quando fazemos pesquisas;

O terceiro foco considera as pessoas não ficam inertes diante da era digital. A todo momento estão alimentando as conexões, principalmente por meio das redes sociais. Ele é composto por letramentos que passam por três níveis de complexidade. São eles:
Grau III – são as habilidades que as pessoas desenvolvem para manusear os artefatos tecnológicos, tais como construir redes de apoio à informação e produção de conteúdo colaborativo, contribuir para as redes digitais coletivamente criando e compartilhando informações;
Grau IV – é a interpretação de artefatos em contextos culturais, interagindo com as pessoas pertencentes a culturas diferentes.

O Quarto foco é o (re)desenho, ele é o que tem o maior grau de complexidade no modelo de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), uma vez que fala da complexa ação de fazer seus próprios textos por mais que o faça com base em outros. Essa é a dimensão produtiva do letramento digital, que, para os autores, envolvem um grau mais elevado de complexidade. Por esse motivo, ele se encontra no grau V do quadro:

Grau V – Letramento remix é a habilidade de recriar os sentidos, modificando os textos e artefatos já existentes.

Em termos gerais, os pontos focais dos letramentos digitais situam o indivíduo na sua área de interesse, mostrando que de uma forma ou de outra os focos se entrelaçam, isto é, ao fazer uma análise mais pontual, as características encontradas podem ser associadas às diferentes fases de envolvimento do sujeito com as tecnologias digitais.

Isso nos mostra como as pessoas lidam com os letramentos digitais de acordo com sua complexidade, isto é, alguns letramentos são mais fáceis que outros. Por exemplo, lidar com o letramento impresso e SMS é visto pelos autores como mais fácil que o em multimídia e o *remix*, porque estes exigem mais habilidades. Isso sugere que pode conseguir usar o *Whatsapp*, mas pode não conseguir fazer um meme, devido ao nível de complexidade das habilidades que eles envolvem. Por isso, é justificável que uma pessoa tenha pouco letramento digital para realizar certas atividades e certos letramentos em alto nível para outras.

Esse quadro será usado posteriormente nas análises para que possamos medir o grau de complexidade das atividades realizadas pelos participantes da pesquisa e as possíveis dificuldades que eles encontram para isso. Além desse quadro, adotamos outro que utiliza critérios diferentes. Enquanto Dudeney, Hocly e Pegrum (2016) tentam classificar atividades de acordo com o grau de complexidade, Selber (2004) classifica as habilidades das pessoas em três aspectos: Funcional, Crítico ou Retórico. Bedran (2016) esquematiza de forma concisa o modelo de Selber (2004, apud BEDRAN, 2016), conforme tabela 2:

Tabela 2 - Esquema resumido adaptado do modelo de Selber (2004)

Multiletramentos Digitais			
Nível de LD	**LD Funcional**	**LD Crítico**	**LD Retórico**
Metáfora relacionada às TICs	**TICs como ferramentas**	**TICs como artefatos culturais**	**TICs como mídia hipertextual**
Posição de sujeito	**Indivíduos como usuários competentes**	**Indivíduos como questionadores de TICs**	**Indivíduos como informados das TICs**
Parâmetros e qualidades a serem explorados	**1) Fins educacionais:** Atingir objetivos educacionais através das TICs. **2) Convenções sociais:** Entender as convenções sociais que determinam os usos das TICs. **3) Discursos especializados:** Usar adequadamente os discursos associados às TICs. **4) Atividades gerenciais:** Gerenciar de modo inteligente o mundo *on-line*. **5) Impasses tecnológicos:** Resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico.	**1) Culturas de design:** Investigar as perspectivas dominantes que constituem as culturas de *desing* das TICs e seus artefatos. 2) **Contextos de uso:** Compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TICs que ajudam a constituí-las e contextualizá-las. 3) **Forças institucionais:** Entender as forças institucionais que modelam os usos das TICs. 4) **Representações populares:** Investigar as representações que as TICs têm no imaginário das pessoas.	**1) Persuasão:** Entender que a persuasão permeia os contextos de *design* de interface, de modo implícito e explícito, e que isso envolve forças e estruturas maiores (por exemplo, contextos de uso, ideologias). **2) Deliberação:** Entender que os problemas de *design* de interface são problemas mal definidos, cujas soluções são argumentos representacionais aos quais se chega através de várias atividades deliberativas. **3) Reflexão:** Articular o conhecimento de *design* de interface em um nível consciente e sujeitar as ações e práticas à avaliação crítica. **4) Ação social:** Compreender o design de interface como uma forma de ação social e não apenas como ação técnica.

Fonte: SAITO; RIBEIRO, 2013, p. 42

No modelo de Selber (2004, apud BEDRAN, 2016), os letramentos digitais são chamados de Multiletramentos Digitais. Eles são colocados na posição de níveis, fazendo metáforas com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), já o posicionamento do sujeito é de indivíduos atuantes dentro dessa classificação, isto é, estão em posição de encaixe perante aos “parâmetros e qualidades a serem explorados”. Assim, infere-se que os três Níveis de Letramentos Digitais: Letramento Funcional, Letramento Digital Crítico e Letramento Digital Retórico, defendidos por Selber (2004), de certa forma classifica o usuário das

TDICs de acordo com o seu grau de conhecimento e atuação. Com base em Bedran (2016) temos:

- No **Letramento Funcional,** as TICs são ferramentas, enquanto que os indivíduos são tidos como usuários desses recursos;
- Já no **Letramento Digital Crítico,** as TICs foram comparadas a artefatos culturais e os indivíduos a questionadores dessas tecnologias, que compreendem o uso da tecnologia a partir de reflexões sobre valores, crenças e ideologias subjacentes a essas novas tecnologias;
- No **Letramento Digital Retórico**, as TICs são como mídias digitais e os indivíduos são os produtores reflexivos de tecnologia.

Com essas visões sobre letramentos digitais é possível ver as possibilidades de uso das tecnologias digitais e quais delas são mais propícias à aprendizagem da língua espanhola, ou outra língua estrangeira de interesse. Assim, torna-se mais fácil perceber como os jovens as utilizam dentro das categorias descritas tanto nos 'focos de letramentos digitais', propostos por Dudeney, Hocly e Pegrum (2016), quanto no 'Modelo de Selber', o que vem a ser um suporte para a realização deste trabalho de pesquisa. Dessa forma, neste trabalho, adotamos os dois modelos como complementares entre si, já que enquanto o primeiro adota uma perspectiva procedimental, o segundo adota uma perspectiva sociocognitiva.

Buckingham (2010, p. 50) infere que "um indivíduo letrado é capaz não apenas de usar a língua, mas também compreender como ela funciona". Para chegar a esta conclusão, ele fala que ser letrado não é só compreender a gramática e as formas de comunicação, mas que as pessoas devem ter consciência dos códigos e convenções dos gêneros. Para o autor ser letrado "significa adquirir habilidade analítica e uma metalinguagem para descrever como funciona a língua". (BUCKINGHAM, 2010, p. 50). Isto é, saber analisar textos dentre os quais fazem parte das linguagens dentro de outras linguagens que, no caso, é saber ler dentro da funcionalidade significativa da língua, como ler os textos de um infográfico. Não basta usar a tecnologia, é preciso saber para que ela serve e de que forma pode ser usada, isso vem da reflexão crítica sobre ela.

2.2 Breve retrospectiva sobre o ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira/ Espanhol no Brasil e o papel das TDICs na escola contemporânea

Como discutido anteriormente, as tecnologias estão em todos os lugares, desde a mais simples atividade do dia a dia de um estudante, como vestir sua farda para ir à escola, até escolher um lápis para escrever. Todos esses elementos possuem tecnologias embutidas, o que pode gerar possibilidades de uso para a aprendizagem de línguas.

Para Kenski (2012), a tecnologia faz parte de nossas vidas há muito tempo, estando em todos os lugares, inclusive nas atividades mais comuns, como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar e viajar. Essas atividades são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. A autora ainda ressalta a proximidade atemporal das tecnologias, isto é, todo tempo é tempo de tecnologias, já que, com o passar dos anos, continuamente percebemos que estamos na “era da tecnologia” ao sermos constantemente influenciados por novos artefatos.

Para compreender melhor os avanços tecnológicos ao longo dos tempos, podemos fazer referência a grandes descobertas, como o fogo, descoberto pelos homens primitivos. Ao dominarem a tecnologia “fogo”, os homens a integraram às suas ações diárias como cozer alimentos, afugentar animais e aquecer-se nas noites frias. Isso, por sua vez, os levou ao desenvolvimento de outras tecnologias. A roda foi outra tecnologia aprimorada e de grande relevância para os povos, que motivou o surgimento e o aperfeiçoamento de outros artefatos. Outra tecnologia impactante foi o aparecimento da prensa, de Gutenberg na Idade Média, que popularizou os textos escritos em livros e panfletos. Com esses exemplos, vemos que as tecnologias foram evoluindo e mediando as experiências sociais humanas até chegar no mundo virtual.

Kenski (2012, p. 19) menciona a dificuldade em “aceitar que apenas o atual momento em que vivemos possa ser chamado de ‘era tecnológica’. Na verdade, desde o início da civilização todas as eras correspondem ao predomínio de um determinado tipo de tecnologia.” Portanto, os exemplos citados aconteceram ao longo de milênios, sendo que, para cada espaço de tempo, essa tecnologia era uma novidade.

Ao observar a tecnologia no contexto escolar, a difusão da informação ultrapassa os limites do imaginário. Quase tudo é possível, é argumentável, é divulgado, é experimentado, é sabido. Nesse mundo cibernético, Veiga (2001) pontua que uma vez a informática inserida no ambiente escolar, ela deve ser

utilizada como “recurso interdisciplinar”, integrando escola e realidade discente. É nesse momento que o papel do professor passa a ser de um mediador do conhecimento e da aprendizagem, fator importante ao se falar de estímulo ao aprendizado autônomo do estudante da língua espanhola.

Os conceitos sobre tecnologias e sua aplicabilidade na aprendizagem estão se multiplicando. As construções de pensamentos críticos acerca da sociedade e sua cultura estão em constantes transformações, o que valoriza ainda mais a diversidade de recursos utilizados na aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente depois do advento da globalização.

Fazendo referência ao continente americano, em especial a América do Sul, onde o Brasil está localizado, o ensino da língua espanhola ganha mais importância e destaque. Fato ocorrido e fortalecido com a estruturação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que marca a união do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, inicialmente, e depois com adesão da Bolívia e Chile em um bloco econômico surgido logo depois da assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, objetivando o crescimento econômico e o maior desenvolvimento destes países.

Sedycias (2005) ressalta a importância da aprendizagem da língua espanhola com o advento do MERCOSUL.

> No caso específico do Brasil, com o advento do MERCOSUL, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do MERCOSUL, que já é uma realidade, temos ao longo de nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural[8] (SEDYCIAS, 2005, p. 35).

Embora o espanhol venha ganhando força no Brasil, já que é o único país componente do Mercosul que não possui o idioma como língua materna ou como língua oficial, porque ele faz fronteira com outros países de fala hispânica, a política brasileira parece resistente a essa ideia, em parágrafos seguintes discorreremos sobre isso com mais detalhes.

A aquisição de uma nova língua deve ser entendida como um processo de desenvolvimento do ser humano, considerando sua capacidade de aprendizagem,

[8] En el caso específico de Brasil, con el advenimiento del MERCOSUR, aprender español dejó de ser un lujo intelectual para tornarse prácticamente una emergencia. Además del MERCOSUR, que ya es una realidad, tenemos a lo largo de nuestra frontera un enorme mercado, tanto del punto de vista comercial como cultural. (SEDYCIAS, 2005, p. 35)

de comunicação, de socialização, entre outros. Entretanto, conhecer uma língua estrangeira não significa somente o domínio de estruturas gramaticais, mas o conhecimento de toda uma cultura, das diversidades, dos costumes, das maneiras de falar, dos relacionamentos, das vivências em comunidade. Por isso, na sala de aula, não se pode focar somente na estrutura da língua, mas no universo em que essa língua está inserida, o que pode favorecer o aprendizado autônomo.

O ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, ao longo dos anos, não teve um papel uniforme dentro do sistema educacional, de modo que a percepção dessa necessidade evidente de interação comunicativa sofreu oscilações no que diz respeito ao grau de interesse para a instrução educativa dos brasileiros.

Historicamente, a situação da língua espanhola na Educação Básica nunca foi totalmente estável. Seguindo essa trajetória da década de 40 até os dias atuais, ela passou por momentos de inclusão obrigatória, inclusão optativa e, até, de não participação no sistema educacional. Alberti e Carlos (2017) e Silva e Silva (2017) traçam esse percurso histórico da língua espanhola (e estrangeira, de modo geral) no sistema educacional brasileiro, no que tange às políticas públicas. A seguir, apresentamos alguns momentos marcantes na história do ensino de espanhol no Brasil, tal como relatado pelos autores.

- 1919 – A primeira vez que a língua espanhola surgiu como disciplina oficial no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, mas não apresentou caráter obrigatório;
- 1942 – Sua obrigatoriedade aparece com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (incluída na Reforma Capanema);
- 1961 – Promulgação da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a referência ao ensino de línguas estrangeiras não acontece, dando aos Conselhos Estaduais de Educação, criados nesse período, a liberdade de inserção de disciplinas optativas, de acordo com a realidade de cada região, assim, o espanhol teve pouca adesão;
- 1971 – Com a Lei nº 5692 há a menção de forma geral ao ensino de línguas;
- 1976 – Com a Resolução Nº 58 a oferta de língua estrangeira para o ensino médio tornou-se obrigatória;
- 1991 – As discussões mais fortes sobre a inclusão do espanhol no ensino brasileiro ocorreram a partir da assinatura do Tratado de Assunção, o que

daria início ao MERCOSUL. (ALBERTI; CARLOS, 2017, SILVA; SILVA, 2017);

- 1996 – Lei 9394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que incluía a oferta de uma língua estrangeira moderna em caráter obrigatório e uma segunda, optativa, dentro das possibilidades de cada região;
- 2005 – Ocorreu a promulgação da lei 11.161 que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio público e privado, atribuindo a ela a matrícula optativa por parte do aluno.

A partir de 2005, os estados e Distrito Federal tiveram até cinco anos para se adequar às novas exigências da lei. Desse período até 2016, a língua espanhola teve um período relativamente estável quanto a sua fixação e permanência no sistema educacional brasileiro. Essa estabilidade foi interrompida quando da aprovação da Reforma do Novo Ensino Médio, em 2016, através da Medida Provisória 746/2016, dando novas características ao Ensino Médio e reformulando a Base Nacional Curricular comum que, agora, enfatiza quatro grandes áreas do conhecimento no Ensino Médio: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, excluindo a obrigatoriedade de ensino de algumas disciplinas até então obrigatórias.

Essa Reforma, de acordo com o MEC, vem a melhorar e suprir os déficits encontrados nas avaliações do ensino desse nível de escolaridade. No ano seguinte foi também aprovada e sancionada a lei no 13.415/2017 que modificou a LDB até então vigente, incluindo, entre as modificações aprovadas, a língua inglesa como língua estrangeira de oferta obrigatória no currículo do Ensino Médio e, em caráter optativo, a oferta de outras línguas estrangeiras, dando preferência ao espanhol, de acordo com a realidade de cada sistema de ensino (Art. 35-A, § 4, da Lei 9394/96. Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10). Na formação geral básica, os currículos devem garantir as aprendizagens essenciais, contemplar estudos optativos do espanhol conforme as DCNEM/2018 (BNCC, p. 479, item IX).

Diante de qualquer cenário, refletir sobre o aprendizado da língua estrangeira é um fator importante, pois o objetivo de formar cidadãos críticos ainda prevalece e conhecer novas línguas e culturas é fundamental para a formação da criticidade. As diretrizes governamentais ainda vigentes: Parâmetros Curriculares

Nacionais- PCNs (2000), PCNs+ (2006) e as Orientações Curriculares Nacionais - OCN (2006) dão algumas orientações sobre o ensino de língua estrangeira moderna e estabelecem, mesmo que indiretamente, alguns pontos a refletir.

Aprender uma língua estrangeira, no caso o espanhol, requer do estudante algumas práticas de letramento, diante da atual realidade educacional, portanto, inserir-se em um novo mundo através do estudo de línguas, é conhecer novos povos, culturas e costumes. Nesse contexto, o aprendiz deve perceber a importância em aprender mais um idioma e a relevância que a língua espanhola tem no mundo.

Aliada a essa conscientização sobre a língua espanhola, temos as tecnologias digitais que estão colaborando para mudar a forma de pensar e de agir em diferentes contextos. A conexão com o mundo virtual permite essa proximidade com o mundo real, o que possibilita aos aprendizes ter contato com o mundo e acesso a várias línguas e culturas, além de tudo, eles ainda têm ao seu alcance uma gama de artefatos tecnológicos, tanto software quanto hardware, que podem ser utilizados para estudar línguas.

Para firmar o entendimento sobre as ferramentas de interação e sua difusão entre os adolescentes, Gomes (2015) fala dessas inserções em diversos contextos sociais como: o e-mail, as redes sociais e os aplicativos móveis. Ele ressalta a inevitável mudança de comportamento por causa da influência dos espaços sociais, segundo ele. Por conta disso percebeu

> que a popularização da tecnologia e a inserção dos alunos podem dar novos rumos às práticas escolares, uma vez que muitos chegam a passar mais tempo em frente de telas (TV, computador e celular por, exemplo) do que na própria escola, criando novos hábitos, valores, conhecimentos, tipos de interação e formas de aprendizado. (GOMES, 2015, p. 65).

Como visto, a internet pode ser utilizada como uma ferramenta didática capaz de proporcionar a aprendizagem da língua espanhola, levando em consideração o fácil acesso a culturas de outros locais dentro e fora do país de origem por meio da comunicação direta através das redes sociais e até mesmo fazendo buscas de conteúdo específicos. Essas atitudes podem gerar curiosidades a ponto de desenvolver atividades didáticas produtivas em meio de construções dinâmicas de conhecimentos voltados à aprendizagem da língua espanhola.

Moran (2000, p. 44) já falava do computador como um poderoso recurso de comunicação devido à velocidade de transmissão e de seus programas, o que oportuniza as pesquisas, o conhecimento de novos conceitos, ideias, lugares, possibilita a produção de textos, criar algo diferente, sozinho ou com outros, ou, até mesmo, seguir algo pronto. O autor considera o computador uma mídia poderosa para o ensino e aprendizagem, principalmente se está conectado na rede de internet. Ele cita a dinâmica que a internet oferece ao usuário. Como exemplo, um telespectador de determinado programa, enquanto assiste pode pesquisar sobre o que está vendo simultaneamente. Ele ressalta, também, a possibilidade de integrações entre TV e WEB. Hoje, isso já é realidade. Essa integração está acontecendo entre vários tipos de artefatos tecnológicos e todos à disposição do aprendiz da língua espanhola, tais como o *smartphone*, tablets, câmeras de foto e vídeos, entre outros.

A internet pode ser utilizada como uma ferramenta didática que pode proporcionar a aprendizagem de língua espanhola, levando em consideração o fácil acesso a culturas de outros locais dentro e fora do país de origem por meio da comunicação direta nas redes sociais e, até mesmo, fazendo buscas de conteúdo específicos. Essas atitudes podem gerar curiosidades a ponto de desenvolver atividades didáticas produtivas em meio de construções dinâmicas de conhecimentos voltados à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Portanto, partindo do ponto de que as TDICs estão ao alcance dos alunos, é inevitável mencionarmos que se ela pode trazer benefícios, também pode trazer problemas para dentro da realidade da sala de aula, visto que seu uso é, por vários momentos, um constante desconforto para o docente, especialmente para aqueles não habilitados a ela. Sabe-se que nem sempre jovens e adultos sabem utilizar a tecnologia a favor de sua formação acadêmica e na aquisição de novos conhecimentos, como a língua espanhola, pois, muitas vezes focam em recursos como as mídias sociais apenas para o entretenimento.

Contudo, é válido fazer um apanhado sobre os prós e contra do uso das tecnologias digitais. Tomando como referência as contribuições de Moran (2000), nesse percurso é preciso entender que quando o uso das tecnologias digitais é bem orientado pelo docente, os alunos de certa forma conseguem transformar as informações recebidas, harmonizando-as com artefatos tecnológicos que possuem

contato constantemente. Essa ação faz com que haja uma reflexão sobre os aspectos sociais envolta de sua realidade. No aporte direcionado às lacunas de possibilidades são praticamente as mesmas, pois dentro dos letramentos adequados, o uso das TDICs, voltadas para a aprendizagem da língua espanhola, encontra-se em consonância, dependendo em grande parte dos objetivos dos sujeitos. Essa discussão permite refletir sobre a importância do letramento digital dos alunos. O problema do uso das tecnologias digitais não está na falta de equipamentos, mas na implementação das novas tecnologias e um direcionamento em adequá-las. Gomes (2015) discorre sobre a adequação das tecnologias usadas no cotidiano para a aprendizagem de línguas. Para o autor:

> No contexto do ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, é cada vez mais necessária a busca por recursos que possibilitem maior contato com cenas cotidianas da língua em questão, assim como o desenvolvimento de estratégias de ensino que permitam aos alunos utilizar a língua de maneira significativa e de acordo com objetivos específicos (GOMES, 2015, p. 12).

O cenário da vivência cotidiana é o mais propício para o ensino de LE, por esse motivo, em busca por recursos tecnológicos que permitem essa contextualização, podem fornecer ao aluno subsídio para contemplar seus anseios. Isto é, para que aconteça a aprendizagem da língua espanhola por meio das tecnologias digitais, o estudante deve perceber quais tecnologias estão à sua disposição para estudar com autonomia e, assim, aumentar as oportunidades de contato linguístico e cultural fundamentais para o estabelecimento de vivências significativas de aprendizagem. A discussão sobre a percepção e a autonomia está na seção seguinte.

2.3 Teoria da Percepção e Autonomia

Diante do atual cenário tecnológico que apresenta um universo de possibilidades de ações mediante as TDICs, que podem ser usadas na aprendizagem de línguas, percebemos que, para entender o letramento digital, é necessário conhecer os múltiplos letramentos e suas abordagens, principalmente no que diz respeito ao modo como as tecnologias são percebidas por seus usuários.

Assim, é possível compreender a dinâmica e a relevância das tecnologias digitais na aprendizagem da língua espanhola.

No âmbito escolar, o professor tem um papel importante como agente que, por meio da percepção de *affordances*[9], consegue identificar os anseios dos alunos, assim como as possibilidades oferecidas a eles pelos artefatos que compõem o ambiente escolar. Assim, é possível que a aplicação de materiais didáticos se adeque à realidade dos estudantes. Estes, por sua vez, também percebem as *affordances* disponibilizadas pelas tecnologias escolares e pelos professores, podendo escolher quais atividades e como podem aprender, de acordo com sua individualidade, caminhando gradualmente para se tornarem aprendizes autônomos.

Gibson (1986) fala que a teoria da percepção se remete às ações de como os homens e animais percebem o ambiente e interagem conforme a recepção dos estímulos externos. Assim, o agir fica a critério da escolha das possibilidades percebidas por cada indivíduo, visto que os inseridos em um determinado ambiente estão sujeitos à situações que requerem tomadas de decisões para futuras ações, e que percebam as possibilidades que podem servir como possível resolução de um problema, de acordo com suas escolhas. Essas possibilidades percebidas são chamadas de *affordances*. Elas estão em todos os ambientes e em todas as situações.

Ao associar *affordances* com aprendizagem de línguas estrangeiras, constatamos que o sujeito faz uso de todos os seus sentidos para perceber os diversos aspectos que envolvem o idioma, sejam artefatos, práticas culturais, sociais, necessidades, vantagens, estratégias de aprendizagem e outros. Uma vez percebidos, ele pode ou não aguçar o interesse em aprender uma nova língua. Essa percepção gera ações e várias *affordances* para fazer a melhor escolha. Tendo em vista essas possibilidades, nesta pesquisa, as *affordances* percebidas pelos participantes em relação ao uso que fazem das tecnologias vão auxiliar na compreensão de como ocorre o aprendizado da língua espanhola através do uso dos artefatos que eles têm à disposição.

[9] Gibson (1986) em: The ecological approach to visual perception. Neste livro Gibson fala da percepção relacionada ao meio ambiente como ponto inicial para as ações percebidas, essas possibilidades são as *Affordances*, cabe ao indivíduo dentro do seu ambiente decidir qual ou quais ele vai seguir. Vale ressaltar que este termo não tem uma tradução para o português

Corroborando com Gibson (1986), compreendemos que *affordances* são as possibilidades de realização de ações percebidas por meio da interação do indivíduo com o meio ambiente. Isto é, as *affordances* existem em determinada situação, cabendo ao sujeito percebê-las segundo suas necessidades, sendo que podem ter diferentes finalidades para diferentes indivíduos. Gibson fala sobre a relevância que se dá aos valores e significados referentes às percepções em determinados ambientes, ele ressalta que as *affordances* dependem de quem as percebem, sendo que cada indivíduo pode constatar as mesmas *affordances* como diferentes formas de ações.

Dessa forma, podemos ter o seguinte exemplo: duas pessoas percebem que precisam estudar espanhol, as duas possuem o mesmo modelo de telefone móvel com acesso à internet. Uma utiliza o aparelho para pesquisar sobre escolas de idiomas e fazer sua matrícula, a outra pesquisa aplicativos de aprendizagem de línguas estrangeiras, e, de vez em quando, o utiliza para realizar atividades sugeridas no aplicativo. Nesses casos, o celular foi percebido pelas duas pessoas como um instrumento de mediação da aprendizagem, mas as ações que as motivaram foram distintas para cada indivíduo. Nesse sentido, as ações utilizadas se diferenciam a partir do modo como as percebemos. A diferença entre as duas situações está nos significados atribuídos para as *affordances*, visto que cada sujeito escolheu a que melhor traduzisse os seus anseios.

Este exemplo nos mostra que as *affordances* têm uma certa particularidade, haja vista que nem todos os indivíduos as percebem da mesma forma e reagem a elas do mesmo jeito. Para Gibson (1986), entretanto, as *affordances* não mudam de acordo com as necessidades do indivíduo observador, elas estão ali, as pessoas que as percebem é que reagem de formas diferenciadas. Isto é, a questão das *affordances* não é se elas existem, mas como elas são percebidas pelos indivíduos. No nosso cotidiano, as TDICs contêm inúmeras *affordances,* como no caso de uma pessoa estar diante de uma *smart* TV, ao ligá-la, tem-se a opção de escolher um canal da TV aberta ou da TV por assinatura, além de poder assistir filmes e séries e, até mesmo, navegar na internet, fazendo buscas de conteúdos de interesses diversos. Todas essas são *affordances* oferecidas por esse artefato tecnológico. Entretanto, quais delas são priorizadas depende do sistema de percepção do usuário naquele momento.

Esta particularidade é o que motiva as ações voluntárias quando o sujeito resolve estudar a língua espanhola, seja porque sentiu empatia com a língua, por saber que necessita estudá-la, por adentrar as possibilidades de destacar-se no mercado de trabalho, ou, até mesmo, visitar um país de fala hispânica. Isso é decorrente da análise de todas as possibilidades positivas e negativas oferecidas pelo ambiente. Estas são todas ações conscientes, portanto, voluntárias, mas diretamente dependentes das percepções de *affordances*.

Gomes (2019, p. 28) se apoia em Vygotsky para explicar a relação do homem com o ambiente e os artefatos. Nesse ensejo, o autor diz que: “Na expectativa sócio-cultural vygotskyana, o conhecimento é construído por meio da interação do homem consigo mesmo, com o ambiente ao seu redor e com os artefatos dos quais ele se utiliza para agir (sobre si, sobre o outro e sobre o meio).” Nesse sentido, as TDICs atuam nas ações humanas como artefatos: a) físicos, enquanto objetos que possuem tecnologias digitais usadas para diversos fins; b) sociais, quando esses artefatos são usados socialmente na comunicação humana; c) cognitivos, quando as ações do manuseio dos artefatos tecnológicos são significativas para o usuário. Para cada tipo de artefatos, independentemente de sua classificação, as ações inferidas a elas são decorrentes de como as *affordances* são percebidas diante das TDICs pelos estudantes para aprender a língua espanhola.

Ainda sobre isso, Gaver (1991, p. 2) aponta três tipos de *affordances,* que são:

- *Affordances* perceptíveis – são as que, ao serem percebidas, dão logo a indicação do que deve ser realizado. Como exemplo, podemos citar um estudante que tem em mãos um aparelho de telefonia móvel. Este percebe que na lateral do aparelho há dois botões, um maior que o outro. O maior tem em suas extremidades duas setas, então, entende-se que o botão menor serve para ligar o aparelho, enquanto que o maior serve para aumentar ou reduzir o volume, apertando na ponta em que a seta está para cima e para baixo. Embora essas *affordances* nem sempre tenham sido explícitas, à medida que aparelhos portáteis se popularizaram, elas passaram a ser incorporadas aos conhecimentos culturais de seus usuários, assumindo certa obviedade e tornando-se, portanto, *affordances* perceptíveis.

- *Affordances* ocultas – são as que não são percebidas diretamente em um objeto. Como exemplo, podemos mencionar o caso em que um estudante perceba que precisa aprender a língua espanhola, de imediato vem em sua mente muitas opções para que ele possa iniciar seus estudos, uma delas é ver escrita a palavra espanhol, em uma plataforma digital sem qualquer distinção no formato ou cor da fonte e, ao clicar nela, um link o direciona para um site de escola de idiomas. Nesse caso, essa *affordance* do texto está oculta porque o leitor não consegue percebê-la claramente.
- *Affordances* falsas – são as que fornecem falsas percepções, isto é, quem pratica a ação não consegue atingir o objetivo almejado. Por exemplo, um estudante que quer pegar um material escolar em uma estante de livros e encontra uma caixa de papelão, ele sobe na caixa, mas não conquista seu objetivo, pois a caixa não suporta o seu peso. *Affordances* falsas são, então, as possibilidades de ação perceptíveis pelos indivíduos, mas impossíveis de se concretizar.

O relevante nessa classificação é perceber a importância das *affordances* para condução das ações individuais no âmbito da aprendizagem. Portanto, o trato com a aprendizagem da língua espanhola requer muitos conhecimentos por parte do estudante na condução dos seus estudos. Parte desses conhecimentos está envolto da percepção dos seus interesses na sala de aula e dos mecanismos de que dispõe para alcançá-los, ainda mais com o advento tecnológico e sua divulgação contínua de novas ferramentas, o que implica desde aplicativos de serviços a atualizações de redes sociais.

Para fazer uso das TDICs na aprendizagem da língua espanhola, o sujeito se depara com uma gama de opções que podem influenciar positivamente nesse processo devido à grande quantidade de ferramentas disponíveis e suas possibilidades implícitas e explícitas de manuseio, objetivando aprimorar seus conhecimentos em torno dessa língua. Ele não precisa realizar um curso ou receber a orientação de algum profissional para utilizar as TDICs em prol de sua aprendizagem. Ele mesmo pode averiguar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias e utilizá-las de forma autônoma. Sobre autonomia na aprendizagem falaremos um pouco mais no próximo tópico.

2.3.1 Autonomia na aprendizagem

As TDICs, nesse entorno, têm um papel importante na aprendizagem de línguas, logo, a todo o momento os alunos estão se comunicando por meio das mídias sociais e tendo contato com pessoas de várias nacionalidades. Essa situação pode fazer com que o estudante busque informações sobre países, culturas, músicas, línguas, entre outros, para interagir com o mundo, aguçando ainda mais sua autonomia na aprendizagem.

Para Martinez (2009, p. 97), “o uso das tecnologias modernas na aprendizagem de línguas - evidentemente, como elemento de base de uma didática e não como suporte ou meio auxiliar - evoca avanços técnicos, espaços pedagógicos e um aumento de reflexão.” Para este trabalho, podemos dizer que os avanços técnicos podem estar dispostos no conhecimento e acesso a inúmeros artefatos tecnológicos que estão à disposição do aprendiz da língua espanhola que queira se aprofundar em seus estudos ou até mesmo perceber que estes recursos podem ser utilizados para estudar outras línguas, os espaços pedagógicos estão em não se limitar ao conhecimento desses artefatos, mas de criar uma rotina de estudos, utilizando – os para aprender de forma autônoma, já a reflexão acontece à medida que se estuda em uma avaliação constante da aprendizagem da língua espanhola por meios das TDICs, não como suporte, mas como parte integrante nesse processo.

Gomes (2019) pontua que:

> Da mesma forma, em situações informais de aprendizagem, as possibilidades oferecidas pelas TIC’s levam cada vez mais ao desenvolvimento de aprendizes autônomos, capazes de buscar oportunidades de aprendizagem em suportes que gradualmente se tornam mais acessíveis que ferramentas como livro. É possível termos experiências de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais praticamente em qualquer hora e lugar. Nesse sentido, podemos dizer que as tecnologias digitais muitas vezes acabam chegando onde livros e professores ainda não conseguiram. (GOMES, 2019, p. 35)

Essa situação traz outra reflexão, a de como as tecnologias ao alcance dos alunos são apresentadas nas escolas brasileiras, sobretudo no Ensino Médio. Como característica da idade, os adolescentes geralmente têm a curiosidade como uma aliada ao seu desenvolvimento. Sobre isso, Paulo Freire (1996, p. 53) disse não ter

dúvidas sobre o “potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes”, cabendo ao docente perceber maneiras de como orientar os discentes no caminho da aprendizagem autônoma. Isto é, estar atentos ao que há de novo no campo das TDICs. Fazer das tecnologias um elemento de base, como disse Martinez (2009), talvez possa diminuir a distância ao acesso a materiais didáticos inimagináveis.

Entendemos, com base em diversos autores como Moura Filho (2009) e Gomes (2015), que a autonomia é o resgate do indivíduo em criar o seu próprio mundo, em ter responsabilidade por suas ações. É assumir os caminhos que o levam à aprendizagem, inclusive aprender uma língua estrangeira. Aprender com autonomia, entretanto, não significa isolamento e desprezo pelos professores, ela quer dizer autossuficiência em absorvermos os conhecimentos ministrados e por meio dessas instruções, ser livre para traçar seus planos de estudos. Neste trabalho, definimos a autonomia na aprendizagem como a capacidade que o aprendiz tem em buscar e construir seus conhecimentos com ou sem o auxílio de outras pessoas. Isto é, ele tem a liberdade de decidir os caminhos a percorrer para alcançar seus objetos. Atualmente, existem muitas maneiras que propiciam essa aprendizagem. Os recursos que envolvem as TDICs trazem várias possibilidades de perceber o que se encaixa melhor nas suas escolhas, como por exemplo: o aprender com autonomia a língua espanhola. A busca pela autonomia nos meios das TDICs para os jovens é mais que a busca por independência. Para eles é uma forma de se integrarem na sociedade conectada, apropriando-se dos recursos tecnológicos que todos os dias estão sendo atualizados.

Moura Filho (2009) menciona as razões das quais o aprendiz de línguas estrangeiras estudam de forma autônoma, dentre elas estão: a motivação – por ser algo que o atrai pelo simples gostar da língua ou porque precisa de um idioma para conseguir um emprego; a individualidade – trata-se da afinidade com determinadas línguas; os objetivos educacionais – por que precisa estudar para passar de ano e; os pessoais – é conjunto de tudo, dependendo da idade desse indivíduo. Na fase infantil, ele pode ser estimulado pela família e a escola, na adolescência, ele já tem noção do que seja estudar para passar de ano e aprender, porque se sente capaz de dominar outro idioma; na vida adulta, além do valor sentimental que pode ser uma razão, tem, também, questões com os estudos e trabalhos.

O fato é que essas razões são significativas, principalmente quando se fala em aprender um idioma, visto que, para isso, é preciso que o sujeito esteja de mente aberta às novas possibilidades. No capítulo seguinte apresentamos a metodologia utilizada nessa pesquisa, de forma a demonstrar os caminhos percorridos para alcançar os objetivos delimitados e responder os questionamentos especificados.

3 METODOLOGIA

Para este estudo, em busca de conhecer como os alunos percebem as possibilidades de ações diante das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs, na aprendizagem da língua espanhola, propus uma investigação de cunho qualitativo e a realização de uma pesquisa-ação, por compreender que, por meio dessa metodologia, é possível conduzir os participantes da pesquisa de forma a conseguir coletar dados que se aproximam da realidade pesquisada.

Minayo (2009, p. 21) diz que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Entende-se que por intermédio da pesquisa qualitativa é possível estudar as pessoas nos seus mais variados comportamentos numa tentativa de qualificar os fatos encontrados em todas as abordagens dos fenômenos sociais.

Em um passeio pela pesquisa qualitativa e sua representatividade neste trabalho, exponho algumas considerações relevantes para esse percurso. Sendo que uma delas é quando a relaciono com o contexto e os participantes da pesquisa, haja vista que o ambiente onde ocorre a pesquisa influi no resultado. Compreendo que esse ambiente é o retrato das experiências vivenciadas pelos participantes pesquisados, que, por sua vez, devem informar o resultado de suas percepções baseando-se no seu construto de vida.

3.1 Contexto da Pesquisa

A escola pública escolhida para a realização da desta pesquisa-ação é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Piripiri.

A estrutura do *campus* é composta por dois setores bem definidos, o administrativo e o educacional. No educacional há 20 salas de aula, sendo que cada uma comporta 40 alunos. Nelas, ministro aula de espanhol como disciplina da grade curricular nos cursos Técnicos Integrados ao Médio em Administração, Informática e Vestuário; Técnicos Concomitante/subsequente em Administração, Vestuário e Contabilidade e; Técnico Integrado ao médio em Administração na modalidade educação de jovens e adultos (Proeja), nos turnos manhã, tarde e noite. Todas as

salas são equipadas com *data show* interativo, ar-condicionado e quadro de acrílico, e o acesso à internet é livre tanto para os profissionais que trabalham no *campus* quanto para os estudantes e visitantes, além destes cursos, o instituto abriga outros de nível Técnico e Superior.

A escolha do IFPI *campus* Piripiri para ambientar este estudo foi estimulada por minha experiência vivenciada como professora e por saber que, com toda a estrutura disponibilizada à comunidade estudantil, existem possibilidades de investigar questões relacionadas à forma como a percepção das TDICs influencia o aprendizado autônomo da língua espanhola por alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

No contexto da pesquisa, nossa ambientação numa escola de Ensino Médio de Piripiri-PI tem por objetivo descobrir como os estudantes percebem as TDICs, e de que forma essas percepções afetam a relação deles com o apoio da tecnologia digital para aprender com autonomia a língua espanhola, seja em suas casas, seja na própria escola. A escolha dos participantes da pesquisa priorizou alunos oriundos do primeiro ano do Ensino Médio dessa escola.

Segundo Thiollent (2008, p. 16), a pesquisa-ação “é um tipo de pesquisa social de base empírica” onde pesquisadores e participantes da investigação estão envolvidos cooperativamente. Esse tipo de pesquisa tem como característica marcante o fato de o pesquisador assumir o papel de observador da situação problema em determinados momentos, e de ator ativo nas ações desencadeadas para poder solucioná-la.

Isso possibilita ao investigador dessa pesquisa atuar próximo aos participantes investigados, acompanhando de perto a obtenção dos dados para posterior análise e verificação de possíveis mudanças nas ações dos investigados em relação ao objeto de estudo. Nascimento e Sousa (2016) corroboram com o pensamento ao afirmarem que:

> Nesse tipo de pesquisa, certa situação-problema, de abrangência coletiva, é investigada para, em discussão com as pessoas atingidas por um problema ou questão sobre causas, agentes, opções de reparo, ações, negociações e conflitos, gerar aprendizagem sobre o que se tratou e propiciar resolução adequada. (NASCIMENTO; SOUSA, 2016, p. 77)

Para esta pesquisa, o problema em questão a ser investigado é conhecer como um o grupo de alunos do Ensino Médio de uma escola pública federal percebem o uso das tecnologias para uma aprendizagem autônoma da língua espanhola. Como intervenção nesse processo, realizamos um ciclo de palestras a fim de elucidar possíveis dúvidas dos participantes e apresentar possíveis caminhos que eles possam percorrer para auxiliá-los no uso das TDICs para a aprendizagem de línguas.

Baseado nessas definições e em concordância com Thiollent (2008) que afirma que a possibilidade de qualificação da pesquisa-ação depende da ação dos envolvidos na pesquisa - como os estudantes percebem o uso das TDICs para uma aprendizagem autônoma da língua espanhola. Elaboramos uma proposta de intervenção - um ciclo de Palestras de conscientização sobre o uso das TDICs para a aprendizagem de línguas que buscaram promover vivência e reflexão, assim como motivar mudanças na realidade escolar.

Com base em Thiollent (2008, p. 34), “a pesquisa-ação tem características próprias de um processo argumentativo”, na qual podemos ressaltar os seguintes aspectos:

a) A identificação do problema – é o primeiro passo, o do diagnóstico de um problema, momento em que depois de observar o corpo discente, percebi que eu queria verificar como os alunos do Ensino Médio percebem as TDICs para aprender de forma autônoma a língua espanhola. Para tanto, coletei informações para embasar teoricamente a fase seguinte que é o planejamento das ações;
b) O plano de ação – é a fase em que depois de analisar o arcabouço teórico aconteceu a elaboração de uma intervenção, isto é, uma possível solução para o problema detectado que, para este trabalho, foi a proposta de um Ciclo de Palestras sobre a percepção das TDICs no aprendizado autônomo da língua espanhola;
c) A ação – esta é a etapa em que é implementada a intervenção elaborada no plano de ação, nesse caso, o Ciclo de Palestras;
d) As avaliações – esta etapa consta da análise e interpretação da ação implementada. Para obter este feedback, recorri a questionários aplicados aos participantes da pesquisa antes e depois do Ciclo de Palestras. A

reavaliação nesse processo aconteceu por meio de um grupo no WhatsApp e Diário de Pesquisa.

A relação existente entre as fases descritas remeteu ao fato de que o andamento da pesquisa-ação é flexível. Na medida em que ela acontece, novos passos podem surgir para tentar alcançar o objetivo da pesquisa, que visa modificar uma situação problema.

3.2 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são os indivíduos oriundos de uma amostra retirada do universo pesquisado. Para esta pesquisa, a amostra selecionada é caracterizada como intencional. Nesse caso, a escolha dos participantes se dá por conta das características comuns apresentadas por estes, como a série e o local em que estudam, além da idade.

Assim, os partícipes da pesquisa são estudantes das três turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Piripiri-Pi. A seleção dos alunos, entretanto, foi feita de forma aleatória, por meio do sorteio de 10 (dez) alunos de cada uma das três turmas, totalizando, inicialmente, 30 (trinta) alunos com faixa etária de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos. Após o sorteio, foi realizada a inscrição dos indivíduos da pesquisa no Ciclo de Palestras, nesse momento foi preenchida uma ficha com seus dados pessoais. É relevante ressaltar que os estudantes só puderam efetuar a inscrição mediante apresentação dos Termos de Assentimento e/ou Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado(s), haja vista que para a realização desta investigação com seres humanos, todos os pré-requisitos exigidos pelo Comitê de Ética da Pesquisa- CEP foram cumpridos. (Ver apêndices A e B).

Apesar da seleção inicial de 30 alunos para a coleta de dados, é preciso esclarecer que as inscrições no Ciclo de Palestra foram abertas para todos que quiseram participar, sendo oferecido tanto para os discentes quanto para os servidores. Foi oferecida certificação de 20h ao término do ciclo. Contudo, desse universo, como já descrito, inicialmente foram selecionados 30 participantes, mas no decorrer da pesquisa 7 (sete) desistiram, como era direito deles firmado nos Termos de Assentimento e/ou Consentimento Livre e Esclarecido. Por motivos éticos, eles foram excluídos. Ao final da pesquisa, somente os questionários de 15 (quinze)

participantes foram analisados. Isso ocorreu porque somente eles passaram pelo seguinte critério: Ter frequentado no mínimo 3 palestras. Assim, o resultado pode ser um indicativo da participação na atividade de intervenção.

Os participantes, receberam um código de identificação formulado por uma série alfanumérica, onde 'P' significa participante e; uma sequência numérica 'N' de 001 a 030 que significa a ordem de inscrição. Assim, a identificação dos participantes da pesquisa é composta pela expressão alfanumérica, seguindo a ordem alfabética dos nomes:

P - participante

N - ordem de inscrição

Sendo,

P017 – Aline Cristiane Morais de Souza Soares (nome fictício)

(...)

P001 – Maria Antônia Alves da Silveira (nome fictício)

Escolhi esse público por perceber que os jovens nessa faixa etária são os mais suscetíveis ao uso das tecnologias, pois estão quase sempre conectados e por dentro das novidades tecnológicas, principalmente as que envolvem a telefonia móvel. Em tese, isso pode facilitar o contato deles com a língua espanhola. Apesar disso, considerando o ambiente formal de aprendizagem, devemos ressaltar que alguns estudantes têm contato com a disciplina espanhol pela primeira vez na primeira série do Ensino Médio. Desse modo, julgamos que quase todos os participantes já tiveram alguma experiência de aprendizado da língua espanhola, seja dentro ou fora da escola.

Assim, faz-se necessário conhecer o perfil dos participantes da pesquisa. O universo da amostra é constituído por 101 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Deste total, 39 são do curso Técnico Integrado ao médio em Administração; 37 do curso Técnico Integrado ao médio em Informática; e 25 do curso Técnico Integrado ao médio em Vestuário. 80% são da cidade de Piripiri-Pi, os outros 10% são de cidades circundantes, sendo que 91% são da zona urbana e 8% da rural. Para a maioria, em torno de 73%, a renda per capta familiar é menor ou igual a 1,5 salários mínimo por pessoa, enquanto que 27% tem renda familiar com valores maiores que 1,5 salários mínimos por pessoa. Com relação ao ingresso na

Instituição de ensino pelas cotas, 60% são cotistas e 40% ingressaram pela ampla concorrência.

Essas informações são relevantes para este estudo por mostrar a origem do participante da pesquisa, elas também servem para tentarmos compreender suas atitudes diante das tecnologias, que por estarem em situação de modernização constante, por vezes requerem a mobilização de certos recursos financeiros. Esses dados referentes aos estudantes foram fornecidos pelo Controle Acadêmico do IFPI campus Piripiri, que as obtêm no ato da matrícula, ao solicitar o preenchimento de um questionário socioeconômico para os alunos como forma de conhecer melhor os seus estudantes.

3.3 Instrumento de Coleta de Dados

Com relação aos instrumentos da pesquisa, um deles é o questionário, que tem como objetivo extrair dos participantes da pesquisa dados acerca de questões relacionadas à forma como a percepção das TDICs influencia o aprendizado autônomo da língua espanhola por alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Foram utilizadas questões objetivas e subjetivas, respeitando a imparcialidade na confecção das perguntas, assim como a compreensão e respostas dos participantes. Antes da aplicação, os questionários foram testados com voluntários não participantes da pesquisa, mas que tinham o mesmo perfil dos alunos participantes.

Outro instrumento utilizado é um grupo no *Whatsapp*, que serviu como um termômetro das reações dos participantes da pesquisa entre as palestras. Nele, coletei percepções dos alunos sobre as palestras e realizei a avaliação da intervenção e possíveis reformulações. Isso se encaixa com os procedimentos da pesquisa-ação.

O terceiro se trata de um diário de pesquisa onde são descritas minhas percepções durante o trabalho.

3.3.1 Questionário

O total de questionários a que os participantes foram submetidos são três. O primeiro, logo após as inscrições para participar da pesquisa, o segundo no início das palestras e o último quando terminou o Ciclo de Palestras a que foram submetidos. Severino (2007) fala que o questionário é um conjunto de questões que devem ser bem formuladas para serem compreendidas pelos respondentes, completando esse pensamento, Gil (2008) afirma que o questionário pode ser definido:

> como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121)

Consideramos, portanto, que os questionários aplicados traduzem os objetivos da pesquisa e auxiliam no momento de responder os problemas implicados na investigação, uma vez que os participantes da pesquisa respondem os questionamentos de acordo com sua realidade vivenciada. Assim, assumimos que os dados coletados oriundos das respostas inseridas nas questões descrevem a realidade a ser tratada como um objeto que caracteriza a população investigada, testando as hipóteses da pesquisa ou as possíveis soluções. Gil (2008) faz algumas considerações sobre a construção do questionário, já que levanta a possibilidade de reconhecê-lo como um “procedimento técnico”. São elas:

> constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

Para a construção dos questionários foram utilizadas perguntas objetivas e subjetivas que serão demonstradas quando forem apresentados cada um dos questionários. De forma geral, nas questões subjetivas, o respondente escreve livremente sobre o conteúdo abordado. Nas respostas a essas perguntas há a possibilidade de se encontrar várias respostas para uma mesma questão.

Nas questões objetivas, o respondente escolhe uma alternativa que melhor condiz com sua opinião, sendo que, em alguns questionamentos, há a possibilidade de complementar a resposta, caso o deseje. Pelo estilo de perguntas, a tabulação

dos dados, de certa forma, é mais simples, mesmo havendo a complementação da resposta.

O QUESTIONÁRIO 1 (Perfil do Participante) foi construído com o objetivo de conhecer melhor o participante da pesquisa, traçando o seu perfil. Ele também teve como objetivo verificar as possíveis experiências tecnológicas dos participantes para traçar previamente o Perfil do Letramento Digital. Para tanto, ele foi composto por indagações objetivas e subjetivas. O questionário completo pode ser verificado no apêndice D.

Já o QUESTIONÁRIO 2 (Tecnologia, línguas e aprendizagem) é composto por questionamentos com perguntas objetivas e subjetivas, nas quais o respondente pode imprimir sua percepção diante das TDICs. Este questionário foi aplicado antes de iniciar o Ciclo de Palestras. O objetivo foi sondar as percepções dos participantes da pesquisa com relação ao uso das tecnologias para o aprendizado da língua espanhola, antes da atividade de intervenção. O questionário pode ser verificado no apêndice E.

Depois da atividade de intervenção (Ciclo de Palestras), foi aplicado o QUESTIONÁRIO 3, também constituído por perguntas objetivas e subjetivas. Por meio deste, procuramos averiguar a percepção dos participantes da pesquisa diante das possibilidades oferecidas pelas TDICs para aprendizagem autônoma da língua espanhola depois do período de instrução. Isto é, verificar se depois do Ciclo de Palestras houve ou não algum tipo de mudança na percepção e, talvez, no comportamento dos participantes da pesquisa diante das possibilidades tecnológicas e de aprendizagem da língua espanhola. Com elas, obtive informações sobre quais palestras chamaram mais atenção dos participantes; como a intervenção influenciou na sua prática com a aprendizagem da língua espanhola por meios dos artefatos digitais e como a intervenção influenciou o nível de interesse sobre a língua espanhola e sua relação no uso das TDICs. Conforme questionário no apêndice F.

Thiollent (2008) esclarece que, para a pesquisa-ação, o questionário pode não ser suficiente, já que ele fala que “o processamento adequado sempre requer uma função argumentativa, dando relevo e conteúdo social às interpretações” (THIOLLENT, 2008, p. 71). Por esse motivo, elaborei dois instrumentos complementares de coleta de dados, que foram o grupo do *Whatsapp* e o diário da

pesquisa. Esses instrumentos foram usados para triangulação com os dados obtidos por meio do questionário, servindo para confirmá-los ou refutá-los.

3.3.2 Grupo no *Whatsapp*

No contexto brasileiro, o *Whatsapp* é o aplicativo de interação comunicativa instantânea mais popular nos dias atuais, em especial pelos jovens. Ele permite ao usuário uma certa autonomia, fazendo dele sua extensão social, educacional, pessoal e do trabalho. Ele é um aplicativo que já faz parte do cotidiano das pessoas em diversas esferas.

Criamos um grupo por meio do aplicativo *Whatsapp* por perceber que os alunos das turmas da primeira série do Ensino Médio do IFPI, *campus* Piripiri, o possuem instalado em seus telefones móveis, e que os mesmos já interagem em grupos pertencentes a este aplicativo, inclusive os das turmas em que estão matriculados no IFPI, onde os alunos e professores são participantes.

Assim, esperávamos que à medida que os participantes da pesquisa estivessem inseridos no grupo - "*Español y las TDICs*" eles iriam interagir comentando suas percepções, inseguranças, questionamentos, dúvidas sobre conteúdos abordados nas palestras, assim como, fazer suas colocações, observações, dicas, sugestões sobre as palestras do Ciclo de Palestras, dos palestrantes e da professora-pesquisadora.

Nesta pesquisa, foi de grande valia todo tipo de comentário, seja na manifestação de forma escrita, oral (voz do participante gravada), imagens, memes, emoticons ou outra forma de expressão inserida nesse grupo, pois por meio delas, esperávamos ser possível verificar as reações dos estudantes enquanto eram instruídos no Ciclo de Palestras sobre as TDICs. O grupo também serviu para que pudéssemos avaliar a intervenção à medida que ela ocorria e, quando necessário, planejar adaptações. Esse é um procedimento da pesquisa-ação.

3.3.3 Diário de Pesquisa

Diante da análise sobre a forma de coleta e acompanhamento durante o percurso da pesquisa-ação, escolhi, além do grupo no *Whatsapp*, o diário de

pesquisa como um meio de registro dos eventuais acontecimentos gerados por causa da intervenção junto aos participantes do trabalho. Nele, foram registradas as observações que ocorreram durante o período de execução do Ciclo de Palestras, como o que os participantes falaram sobre as palestras, as TDICs, os palestrantes, as mudanças de comportamento, opiniões expressas pelos participantes e as próprias impressões da pesquisadora sobre a validade desse instrumento. Sobre esse instrumento de coleta de dados, Khaoule e Carvalho (2013) nos dizem que:

> A escrita contida nos diários, além do registro dos fatos para posteriores consultas, possibilita aos investigadores etnográficos a capacidade de registrar/traduzir sensações e situações diversas, detalhes que podem passar despercebidos para quem não utiliza esse instrumento como ferramenta de trabalho no processo de coleta de dados de uma investigação (KHAOULE; CARVALHO, 2013, p. 275).

O diário é um documento ao qual recorremos em todos os momentos da pesquisa, principalmente, quando existem dúvidas na análise dos dados, pois pode ser que haja eventos que precisam de mais informações para justificar e/ou explicar certos fenômenos. Portanto, quanto mais riqueza de detalhes for registrada, e com frequência dos acontecimentos, melhor será para a pesquisa, pois ele serve de auxílio enquanto a análise é realizada. Essa foi uma diretriz adotada na produção desses registros, nesta pesquisa.

Por ser uma ferramenta multifacetada, o diário pode conter as inquietações do pesquisador, notas sobre vídeos, imagens, fotografias, desenhos, relatos sobre comportamento, reações e sentimentos, enfim, uma infinidade de informações que por sua flexibilidade, não esgotam o seu uso.

Zaccarelli e Godoy (2010) elencam as seguintes características sobre o diário da pesquisa, que também foram adotados neste estudo:

> Assim, quatro características constituem um diário: a) a regularidade do registro: uma sequência de entradas regulares durante um período de tempo; b) ser pessoal: feito por um indivíduo identificável; c) ser contemporâneo: os registros são feitos no momento ou perto o suficiente do momento em que os eventos ou atividades ocorreram; e de ser um registro propriamente dito: os apontamentos gravam o que o indivíduo considera relevante e importante e podem incluir o relato de eventos, atividades, interações, impressões e sentimentos. (ZACCARELLI; GODOY, 2010, p. 551).

O registro no diário é regular, como pontua Zaccarelli e Godoy (2010), isto é, realizado diariamente ou com periodicidade dentro de uma linha de tempo contínua, seguindo uma cronologia. Ao se falar de diário, esta, dentre outras, é uma característica perspicaz, que junto com o conteúdo típico a ser escrito configuram/ caracterizam o diário da pesquisa.

3.4 Procedimentos Metodológicos: coleta de dados

Esta pesquisa se delineia como uma pesquisa-ação e, como tal, iniciei sua organização com base nas teorias estudadas para seu desenvolvimento (destacamos, aqui, a Percepção, a Autonomia e o Letramento Digital). Após esse momento de pesquisa bibliográfica, organizamos os três questionários que foram aplicados, assim como o ciclo de palestras. Assim que recebemos a permissão dos diretores da escola para realização da pesquisa, selecionei os estudantes do Ensino Médio que dela participaram.

O tempo de duração da coleta de dados foi de três meses. Durante esse período, que se inicia com o sorteio dos participantes da pesquisa, os selecionados foram reunidos para esclarecer detalhes da participação na pesquisa. Nessa ocasião, eles foram orientados em relação ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE no apêndice A e B.

Somente depois dos termos devidamente assinados pelos componentes e seus responsáveis, para os menores de idade, é que e participaram da primeira etapa da coleta de dados de um total de três questionários. É relevante ressaltar que todas as atividades que tiveram o envolvimento dos participantes da pesquisa foram realizadas no contraturno e nas dependências da escola.

Para um melhor detalhamento dos procedimentos metodológicos realizados durante a coleta de dados, esclarecemos que eles foram divididos em três etapas, como exposto a seguir:

A primeira etapa – foi a aplicação do primeiro questionário para a identificação do Perfil do Participante e o seu Perfil de Letramento Digital, assim como a identificação dos hábitos dos participantes da pesquisa ao utilizarem as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

A segunda etapa da coleta de dados foi a realização de atividades de instrução por meio de um Ciclo de Palestras, que ocorreu no auditório da instituição de ensino. Esse ciclo abordou questões voltadas para o letramento digital e as possibilidades oferecidas por diversas TDICs para o aprendizado de línguas estrangeiras, com particular atenção ao espanhol. O objetivo desse procedimento foi motivar a reflexão sobre as possibilidades de uso das TDICs para o estudo autônomo da língua espanhola, podendo ser ampliado a outras línguas estrangeiras também, de acordo com o interesse pessoal dos participantes.

Um ciclo de palestras é uma ferramenta de intervenção validada no campo da pesquisa-ação. Sobre ela, Thiollent (2008, p. 72) diz que “a aprendizagem dos participantes é facilitada pelas contribuições dos pesquisadores e, eventualmente, pela colaboração temporária de especialistas em assuntos técnicos cujo conhecimento for útil ao grupo”. Ao todo foram cinco encontros realizados, uma vez por semana, com duração de duas horas cada. Os temas das palestras estão discutidos na tabela a seguir:

Tabela 3 - Ciclo de Palestras

PALESTRAS	OBJETIVO	PALESTRANTE
1. Artefatos tecnológicos para aprendizagem autônoma do espanhol	Instruir os participantes do Ciclo de Palestra sobre o conceito de artefatos tecnológicos, mostrando alguns exemplos e como usá-los para aprender com autonomia a língua espanhola.	Prof. Me. Josinaldo Oliveira dos Santos
2. Leitura multimodal na era digital e a aprendizagem da Língua Espanhola (LE)	Conscientizar os alunos acerca da multimodalidade presente nos meios digitais e de como ela pode auxiliar na aprendizagem do espanhol.	Profª Liviane da Silva Martins
3. O celular inteligente no uso do aprendizado de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)	Estimular o uso do celular de forma inteligente, fazendo uso de vários artefatos tecnológicos que podem ser usados no meio digital para aprender a	Prof. Dr. Ismael de Sousa Silva

	língua espanhola.	
4. A efetividade das tecnologias digitais de informação e comunicação na aprendizagem da língua española[10]	Analisar a relação entre as tecnologias digitais, assim como o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras desde uma perspectiva diacrónica e crítica.	Prof. Dr. Ramón Hernández
5. Booktubers e seguidores: motivação para aprender espanhol	Mostrar uma possibilidade de aprender espanhol por meio dos vídeos postados pelos *booktubers* na língua espanhola.	Profª Aline Cristiane Morais de Souza Soares

Fonte: A pesquisa.

A terceira etapa, logo após o término do Ciclo de Palestras, foi a aplicação do questionário, a fim de averiguar mudanças ou manutenções de percepções dos participantes depois as instruções sobre as TDICs.

Terminada a coleta, foram realizadas as análises dos dados obtidos e a comparação dos dados obtidos nos questionários para averiguar a relação entre o efeito causado pelas palestras, o letramento digital, o uso das TDICs e a aprendizagem autônoma de idiomas.

3.5 Método de Análise e Interpretação dos Dados

Por se tratar de uma pesquisa-ação, os procedimentos de análise são qualitativos, uma vez que é necessário refletir sobre a descrição dos resultados da pesquisa para chegar a uma conclusão. No caso desta investigação, a reflexão também parte de procedimentos comparativos, já que são aplicados questionários antes e depois do Ciclo de Palestras e onde as diferenças e similaridades entre os participantes da pesquisa são mensurados, comparando as informações obtidas nos primeiros questionários, nas anotações do diário da pesquisa, grupo no *Whatsapp* e questionário pós Ciclo de Palestras. Assim, é possível verificar as mudanças ocorridas, considerando o espaço e o tempo de intervenção.

Ao intervir por meio das palestras, a intenção é verificar se há ocorrência de uma possível mudança de percepção e, por ventura, de comportamento diante das

[10] *La efectividad de las tecnologías digitales de información y comunicación en el aprendizaje de la lengua española.*

TDICs e a aprendizagem autônoma da língua espanhola. Entretanto, reconhecemos que toda mudança de comportamento é lenta e acontece gradualmente entre os sujeitos. Por mais que se saiba dessas transformações por meio das experiências, Minayo (2006, p. 36) conclui que “mudar constitui um processo difícil que supõe nascimento de novos brotos, flores e frutos e, também, perdas”. Neste estudo, embora buscássemos, de forma geral, identificar mudanças de ações em decorrência de possíveis mudanças de percepção, podemos dizer que tentávamos, na verdade, identificar os surgimentos desses novos brotos, flores, frutos e perdas refletidas por Minayo.

O uso de diferentes instrumentos de coleta visa possibilitar a triangulação dos dados obtidos durante a análise, visto que esta é uma forma de qualificá-los na pesquisa em mais de duas formas. Minayo (2006) ressalta que na triangulação, “ambos os instrumentos podem se completar, em uma dialética de contrários, se houver disposição de investidores para exercitar o diálogo teórico e prático que aqui se denomina triangulação” (MINAYO, 2006, p. 133). A principal função da triangulação é a de permitir ao pesquisador uma visão reflexiva por meio da comparação dos dados oriundos das diversas formas de obtenção.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analiso os dados obtidos por meio dos instrumentais de coleta que investiga sobre as percepções dos alunos de espanhol acerca das possibilidades de ações oferecidas pelas TDICs.

4.1 Perfil socioeconômico

O primeiro questionário foi dividido em duas partes, a primeira é o Perfil do Participante, composto por 3 (três) perguntas de cunho pessoal. A segunda parte é a seção: Perfil do Letramento digital, que é composta por 11 (onze) perguntas, estas subjetivas e objetivas.

67% dos participantes da pesquisa tem 15 anos, enquanto 12% tem 14 anos, já 7% tem 16 anos, 17 anos e 18 anos. Em termos gerais, estima-se que, no primeiro ano do Ensino Médio, a idade dos estudantes esteja em torno de 14 e 15 anos, de modo que 21% estão fora desse padrão etário. Isso sugere que quase ⅓ (um terço) dos participantes sofreu algum atraso nos estudos, provavelmente devido às condições socioeconômicas. Já 97% dos participantes vivem na zona urbana e 3% na zona rural.

Estes mesmos participantes, em sua totalidade, afirmaram ter acesso à internet, seja na escola, seja em casa e várias vezes por semana, independentemente de onde vivem. Essas informações nos mostram que o estudo autônomo da língua espanhola por meio das TDICs não fica tão comprometido, isso por causa dos artefatos tecnológicos que possibilitam esta aprendizagem estarem disponíveis a todos os seus usuários, tendo em vista que o celular permite o acesso a quase toda tecnologia que possa propiciar esta aquisição de conhecimento.

Apesar de declararem ter acesso à internet, 53% dos participantes não tem computadores, isso significa que eles têm menos chance de acesso às TDICs e ao aprendizado autônomo da língua espanhola, a partir de seus domicílios, por meio dessa ferramenta. Isso corrobora com os dados do perfil socioeconômico, que mostrou que, embora vivam na zona urbana, a maioria vem de família de baixa renda.

Isso sugere que o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da língua espanhola só se dá em determinados locais, já que eles têm acesso a computadores na escola. 40% dos participantes declarou não ter computador por falta de condições financeiras para comprá-los, e que a escola é o único lugar em que eles têm acesso a uma tecnologia. O IFPI *campus* Piripiri-Pi possui laboratórios com computadores disponíveis aos estudantes, assim como na biblioteca.

Em oposição à falta de computadores, 97% afirmaram que possuem telefone móvel. De acordo com os registros no diário da pesquisa, depreendi que esses 3%, que não o possuem, fazem referência à permissão de uso na escola por parte dos pais. Como os participantes se tratam de alunos da primeira série do Ensino Médio (12% tem 14 anos, por exemplo) alguns pais não permitem o acesso contínuo a essa tecnologia. Mesmo assim, inferimos que todos têm acesso a aparelhos de telefonia móvel porque, nesses casos, os alunos usam os de seus pais, eventualmente.

Desses 97% que tem celular, somente 60% deles conseguem acessar à internet. De acordo com Kemp (2018), os *smartphones* são responsáveis pela preferência mundial para ficar on-line, sendo eles os impulsionadores do crescimento da internet no ano de 2018. Apesar disso, os dados mostram que essa não é uma realidade para todos os participantes desta pesquisa, especialmente no que diz respeito à interação no meio digital a partir de seus domicílios.

Todos, entretanto, afirmaram ter acesso à internet na escola por tê-la disponível nas dependências da instituição de ensino e por poder usá-la em qualquer artefato tecnológico com possibilidade de conexão de dados. Com isso, já no início da investigação, constatamos que os participantes percebem que podem realizar inúmeras atividades através dos aparelhos disponíveis a eles.

O uso da internet faz parte das práticas letradas atuais como mostrado por Coscarelli e Kersch (2016), de acordo com elas, as pessoas se deparam com diversas informações a serem lidas e interpretadas que são transmitidas por meio da internet, tendo como principal receptor e transmissor, o aparelho celular. Isso nos leva a entender que, por serem jovens que acessam a internet com frequência como mostram os dados relacionados ao acesso pelo celular, suas ações fazem parte de seu perfil tecnológico.

Com relação ao acesso à internet pelo telefone móvel, os participantes indicaram usá-la com uma média de uso de mais de 36h semanais, o que nos dá uma média de mais de 5 horas por dia. Nesse intervalo de tempo, eles estão na escola em cinco dias por semana, sendo que em dois dias eles têm aulas manhã e tarde. Segundo Kemp (2018), a média mundial de acesso à internet é de 6 horas por dia, o que nos mostra que, mesmo não tendo aparatos como o computador, os participantes se mantêm assim, na média mundial de acesso à internet.

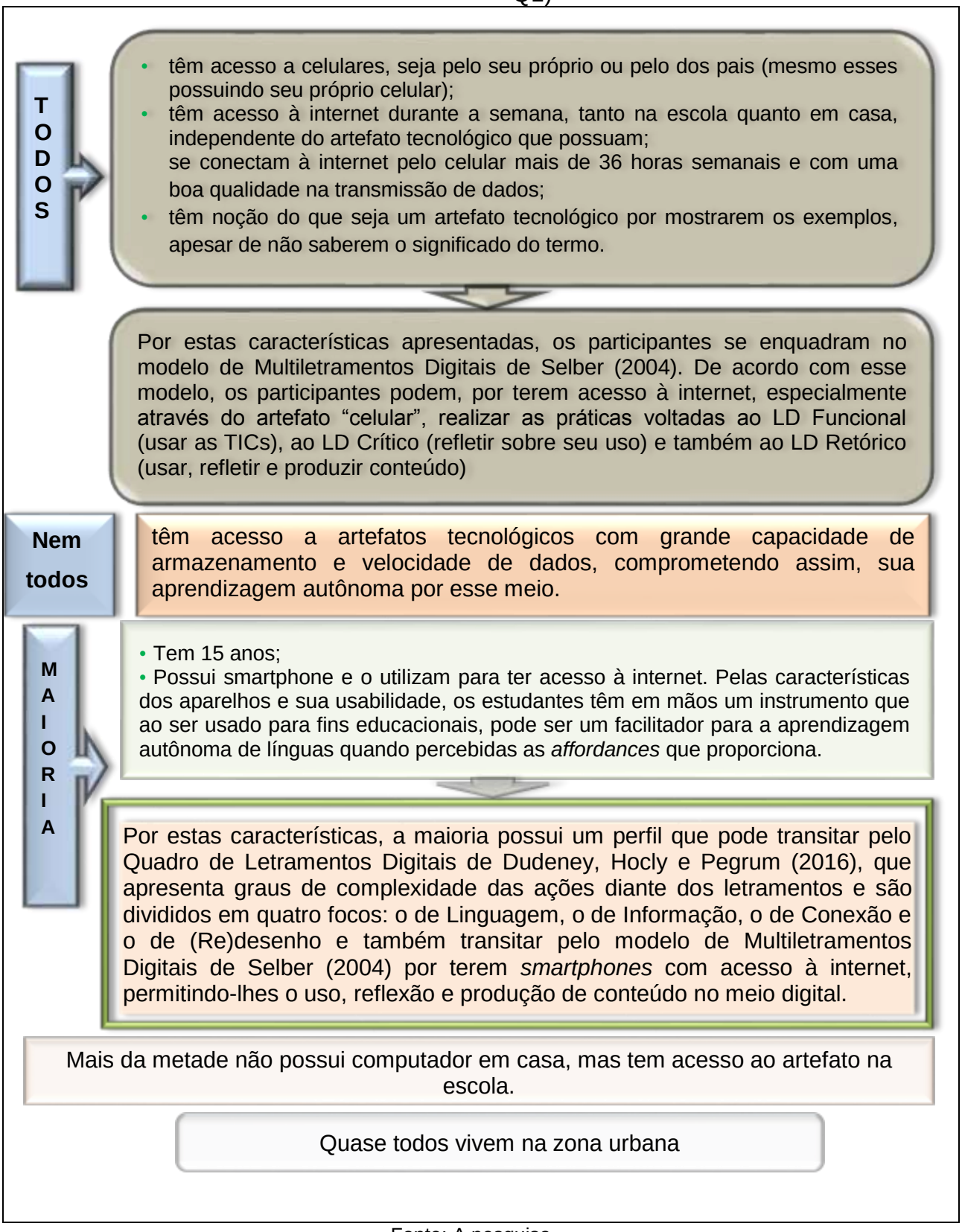
Aparentemente é indiscutível que eles estejam conectados sempre que possível. A partir do que foi observado, podemos inferir que os dados expostos mostram que os participantes da pesquisa passam um bom tempo de seus dias conectados à internet e que esse acesso se dá, principalmente, pelo aparelho de telefonia móvel com conexão *wi-fi.* Sobre a qualidade de conexão a que têm acesso, de acordo com eles, a qualidade do sinal é boa, mas de vez em quando o *download* de arquivos e vídeos fica comprometido.

Em termos gerais, a evidência encontrada nos dados obtidos sugere que os participantes têm à sua disposição ferramentas que podem ser usadas para aprender algum conteúdo ou língua estrangeira com autonomia. Entretanto, como defendemos que o uso das TDICs para esse fim está ligado às suas percepções, a seguir nos dedicaremos a analisá-las com mais detalhes.

Ao analisarmos as ações que os participantes mais realizam por meio de artefatos tecnológicos, é possível observar que eles percebem algumas *affordances* ao utilizar as tecnologias listadas no seu dia a dia. Notamos pelas respostas que eles atividades tanto de baixa complexidade como a interação em redes sociais, quanto fazer vídeos (DUDENEY; HOCLY; PEGRUM, 2016). Nas habilidades coletivas expressas no Modelo de Selber (2004), temos exemplos de LD Funcional- ouvir músicas e LD Crítico- estudar línguas estrangeiras.

Baseado nas informações obtidas neste primeiro questionário, traçamos o Perfil do Letramento Digital que, em resumo, temos:

Figura 1 - Perfil do Letramento Digital antes do Ciclo de Palestras (Questionário 1 - Q1)



Fonte: A pesquisa.

Em suma, baseado nos dados do Questionário 1: Perfil do Participante, há indicações de que o fato dos participantes da pesquisa estudarem no IFPI *campus* Piripiri pode ser um fator de equidade entre os participantes. Haja vista que, ao colocá-los diante de uma conexão com internet de qualidade e disponível em todo o período de sua permanência na instituição, essa situação pode resultar influenciadora no resultado exposto nesta pesquisa. Também podemos inferir que eles são, de certa forma, letrados digitalmente para algumas ações, pois por mais que não saibam o que significam artefatos tecnológicos, os participantes os identificam e fazem uso deles em suas ações cotidianas, o que favorece as possibilidades de percepções das TDICs para a aprendizagem autônoma do espanhol.

A seção 4.2 abordará questionamentos sobre como os participantes veem a tecnologia, as línguas estrangeiras e a aprendizagem autônoma da língua espanhola por meio do Questionário 2: Tecnologia, línguas e aprendizagem.

4.2 Tecnologia, línguas e aprendizagem

O Questionário 2: Tecnologia, línguas e aprendizagem foi composto por 15 (quinze) perguntas, entre elas subjetivas e objetivas.

Dos participantes que responderam sobre o que esperavam do Ciclo de Palestra, todos afirmaram que acreditavam que o ciclo poderia ajudar a melhorar sua percepção sobre as TDICs na aprendizagem autônoma de uma língua estrangeira. Dentre as justificativas, temos: Você acredita que o ciclo de palestras pode ajudar a melhorar sua percepção na aprendizagem de uma língua estrangeira? Justifique.

COMENTÁRIO 1: "*Sim, pois com a tecnologia podemos baixar aplicativos que podem ajudar a aprimorar os conhecimentos das outras línguas*" (**P078**);

COMENTÁRIO 2: *"Sim, pois eu confio no potencial dos palestrantes e na meta a ser atingida"* (**P008**);

COMENTÁRIO 3: "*Sim, porque é a intenção do projeto, e com a ajuda das palestras, irá nos possibilitar saber novos recursos para aprender a língua estrangeira"* (**P011**);

COMENTÁRIO 4: "*Sim, porque o propósito da palestra é de ensinar e explorar as línguas de forma criativa*" (**P025**);

COMENTÁRIO 5: *"Sim. Pois as palestras nos ajudarão a saber mais sobre o que a tecnologia pode nos oferecer, facilitando o estudo e aprendizagem de outras línguas estrangeiras*" (**P053**).

Estas respostas ilustram os objetivos do Ciclo de Palestras que foram informar a respeito dos artefatos tecnológicos que estimulem os alunos do 1º ano do IFPI, *campus* Piripiri, a estudar e aprender com autonomia uma língua estrangeira, em particular a espanhola, percebendo as *affordances* que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs disponibilizam aos participantes da pesquisa. Esses objetivos nos remetem ao Letramento Digital, que de forma prática, é um "instrumento de transformação social" (SOUZA; FRANÇA, 2017, p. 26), formador de cidadãos críticos, capazes de moldar seu conhecimento mediante as informações adquiridas, principalmente, no meio digital.

Como apontamos nas análises dos questionários iniciais, os participantes da pesquisa preenchem o perfil de jovens que navegam pelas tecnologias de forma a satisfazer seus interesses, seja a interação nas redes sociais, seja em pesquisas diversas. Essas informações nos levaram a identificar que os participantes da pesquisa são letrados digitalmente, porque eles sabem manusear os artefatos tecnológicos de modo a garantir o conhecimento suficiente para realizar suas tarefas.

Diante dessa constatação, os participantes foram indagados sobre quais línguas estrangeiras eles tentariam aprender por meio do uso de tecnologias digitais. Cerca de 28% declararam que já usavam as TDICs para aprender espanhol. Como a maioria deles tem celular, é possível deduzir que eles têm muito acesso a aplicativos de idiomas. Além do espanhol, eles assumiram que tem interesse em aprender outras línguas como o inglês, francês e japonês, entre outras. Isso nos indica que eles também tinham consciência de que as TDICs servem para aprender línguas.

Ao fazer um levantamento das línguas estrangeiras, as quais os participantes se interessam por aprender, percebemos que eles têm preferência as que fazem parte do currículo escolar, especialmente o inglês. Apesar disso, também podemos perceber que a língua espanhola continuou em evidência entre os alunos.

Como sugerimos anteriormente, das tecnologias usadas para aprender uma língua estrangeira, as que mais se destacaram foram os aplicativos de idioma e o celular. Analisando estes dados, constatamos que dentre as estratégias que os levaram a utilizar as tecnologias digitais para aprender uma língua estrangeira estão ouvir músicas, assistir filmes e séries, e joga. Já dentre as razões pelas quais eles se interessam em aprender línguas estrangeiras por meio das TDICs estão estudar, ingressar no mercado de trabalho, viajar para fora do país, conhecer novas culturas, fazer pesquisas, trabalhos escolares e navegar em redes sociais. Para eles, é importante saber novos idiomas por intermédio das tecnologias digitais porque eles acreditam que poderão precisar dela no futuro, como afirma (**P073**):

COMENTÁRIO 6: *"Ter conhecimento sobre novas línguas, sabendo também que isso ajudará futuramente também*".

Os participantes disseram que as tecnologias os ajudavam a entender melhor as línguas estrangeiras, estimulando a escrita e a fala durante o uso de aplicativos. Eles também fazem diversas atividades na internet, o que facilita na compreensão de línguas diferentes da materna. Esses dados nos indicam que a maioria dos participantes da pesquisa possuem o LD Retórico de Selber (2004) por perceberem que ao usarem as TDICs, eles pensam e produzem conteúdo por intermédio delas.

Em contrapartida, os participantes que declararam não utilizar tecnologias digitais para aprender línguas estrangeiras alegaram que na maioria das vezes o cansaço e acúmulo de tarefas os impediam de utilizá-las para aprender idiomas. Outra resposta comum entre eles foi a limitação da internet, já que alguns deles não tem acesso a ela de casa e outros não dispõem de conexão com velocidade suficiente para ver vídeos ou abrir arquivos muito grandes. Outros ainda disseram não ter interesse pelas tecnologias digitais para aprender uma língua estrangeira.

Ao refletir sobre esses dados, vemos como as desigualdades socioeconômicas refletem nas interações com as TDICs, e as possibilidades de uso

para a aprendizagem autônoma porque o acesso às tecnologias digitais é pelas condições financeiras necessárias para adquiri-las.

Em reflexão confirmo minha percepção tirada do diário da pesquisa, a de que os alunos, em sua grande maioria, se interessam por estudar as línguas que fazem parte do currículo escolar. Outra informação que depreendemos destes dados é que o interesse pelo espanhol fora da sala de aula é pouco. Em geral, os estudantes não o estudam em outros ambientes que não sejam na escola, prevalecendo, assim, o inglês como protagonista neste quesito. Apenas 27% dos participantes informam que usam as TDICs para estudar espanhol fora da sala de aula.

Percebemos, nestes dados, que os respondentes procuram atividades mais lúdicas quando buscam aprender com autonomia a língua espanhola. Depreendemos, a partir do Diário da Pesquisa, que o contato com nativos pela internet os estimula a buscar o conhecimento pela língua, mostrando que por meio da internet é possível obter informações sobre novas culturas, seu povo e sua língua.

Por conta desse interesse em se comunicar com nativos de língua espanhola, percebemos que eles têm interesse em desenvolver a habilidade da escrita nos *chats* das redes sociais, outro interesse frequente foi a leitura de textos escritos em espanhol, encontrados por meio de pesquisas na internet e no contato com pessoas de outras nações.

Dentre as principais habilidades e conhecimentos que os participantes da pesquisa buscam desenvolver ao usar as TDICs, podemos identificar 47% de prática oral, enquanto que 21% fazem busca por vocabulário, outros 16% estudam e pesquisam sobre gramática, e 16% se interessam por aspectos culturais dos povos que têm como idioma o espanhol. Os resultados apontam para um interesse maior na prática oral. Isso corrobora a anotação do diário de pesquisa. Na sala de aula, quando perguntados sobre o que querem aprender estudando a língua espanhola, eles relataram, em sua grande maioria, que era aprender a se comunicar com outros povos, além de aprender para fazer a prova do ENEM. Isso mostra que eles têm interesse em desenvolver outras habilidades que vão além de receber a informação.

Baseado na análise deste Questionário 2: Tecnologia, línguas e aprendizagem, configuramos o seguinte perfil para os participantes da pesquisa, antes do Ciclo de Palestras:

Tabela 4 - Tabela 4- Perfil do Letramento Digital antes do Ciclo de Palestras (Questionário 2- Q2)

PERFIL DO LETRAMENTO DIGITAL (Q2)	**LETRAMENTOS DIGITAIS DE DUDENEY, HOCLY E PEGRUM (2016) E/OU MULTILETRAMENTOS DE SELBER (2004)**
(1) Os participantes acreditam que o Ciclo de Palestras pode ajudá-los a melhorar a percepção sobre as *affordances* das TDICs na aprendizagem autônoma das línguas estrangeiras.	Isso mostra que eles são capazes de definir suas ações baseados Letramentos Digitais e que estabelecem objetivos e expectativas de aprendizagem a partir do que já sabem sobre tecnologias digitais.
(2) Dos artefatos tecnológicos apontados pelos participantes, o celular é o aparelho que eles têm mais acesso. Eles o utilizam para acessar as TDICs e estudar línguas de uma a duas vezes por semana, sendo as mais utilizadas, os aplicativos de idiomas.	Esta informação aponta ´para os Letramentos Digitais de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016), por se integrarem estudando por meio dos aplicativos de idiomas.
(3) Dentre os motivos que os levaram a usar as TDICs para aprender idiomas estão: ouvir músicas, assistir filmes e séries, jogar, viajar, navegar nas redes sociais, etc. Com isso, eles se sentem estimulados a escrever e a falar na língua estrangeira.	Estas características apontam tanto para os Letramentos de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016) quanto para os Multiletramentos de Selber (2004) por desenvolverem, para aprender línguas, atividades com habilidades individuais como ouvir músicas e habilidades coletivas como interagir nas redes sociais.
(4) Os estudantes que não usam as TDICs para aprender línguas, alegam o acúmulo de tarefas e o cansaço como impedimento, além da falta de condições financeiras para obter artefatos tecnológicos.	Isso nos mostra que embora letrados digitais, esses letramentos são relativos e pessoais, pois algumas *affordances* podem não ser percebidas, tais como a possibilidade/ necessidade de aprender LE por meio das TDICs.
(5) A maioria dos participantes da pesquisa usa algum tipo de artefato tecnológico com ou sem internet para aprender inglês e espanhol em casa, prevalecendo o inglês. Os dados deixaram em evidência a falta de interesse pelo espanhol, sendo que, ao que parece, ele é estudado em sua grande maioria no ambiente institucional.	Eles se encaixam no LD Funcional de Selber (2004), onde as TDICs são ferramentas que permitem ao usuário ter a competência de atingir seus objetivos educacionais através das TDICs.
(6) Especificamente para estudar o espanhol, os participantes usam o celular e a internet com pouca frequência e quando vão realizar suas avaliações. Sendo que eles preferem atividades lúdicas para aprender com autonomia.	Eles estão inseridos no LD Funcional de Selber (2004), onde as TDICs são ferramentas que permitem ao usuário ter a competência de atingir seus objetivos educacionais através das TDICs, que no caso é o de estudar a língua espanhola no período das avaliações.
(7) A professora de espanhol utiliza com mais frequência em sala de aula, o data show, seguido do livro didático e outros artefatos. O que nos faz refletir se as	Pelas ações da professora vimos que ela está inclusa tanto no Letramentos Digitais de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016) quanto nos Multiletramentos de Selber (2004) por

atividades didáticas atendem os anseios dos estudantes.	usar e estimular o uso das TDICs em sala de aula, apesar da relutância de seus alunos.
(8) Os participantes em sua maioria, tem interesse na prática oral da língua espanhola, além dos conhecimentos sobre a língua para fazer o ENEM.	Para tanto, o letramento que se encaixam são os de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016) no Segundo foco: Informações- Letramento em pesquisa, em informação e no Terceiro foco: Conexões- Letramento pessoal, ambos possuem grau III de complexidade, o que requer do usuário um pouco mais de conhecimento para conseguir um bom desempenho.

Fonte: A pesquisa.

Com relação a todos os dados obtidos neste questionário, os participantes da pesquisa opinaram sobre o que esperariam da atividade de instrução que é o Ciclo de Palestras, atividade exposta no tópico seguinte. Também emitiram saber sobre as TDICs, dizendo quais utilizam com frequência nos seus estudos em casa e na escola, além de disso, informaram quais são os idiomas que eles tentam aprender por intermédio das TDICs e o que os levaram a escolhê-las. Eles sabem que ter conhecimento sobre as tecnologias digitais colabora para que tenham uma aprendizagem significativa das línguas estrangeiras, em particular, a língua espanhola, por mais que não tenham tanto interesse por ela.

A seção seguinte trata da execução do Ciclo de Palestras, onde são apresentados os títulos e seus respectivos resumos e percepções.

4.3 Ciclo de Palestras

O Ciclo de Palestras é a atividade de instrução que fez parte da intervenção na comunidade pesquisada, característica primordial de uma pesquisa-ação. Durante o período de agosto a outubro de 2019 foram realizadas as atividades que deram início e conclusão ao Ciclo de Palestras, dentre elas, a divulgação do período de inscrição, que aconteceu nos dias 14 a 19 de agosto. No dia 14 de agosto foi realizado o sorteio dos 30 participantes da pesquisa oriundos das três turmas de primeiro ano do ensino médio. Após os sorteios foram entregues os Termos de Consentimento e Assentimento aos sorteados para que fossem assinados, pois, só

assim, puderam realizar suas inscrições para participar do Ciclo de Palestras que teve início no dia 19 de agosto e encerrou no dia 04 de outubro.

Foram ministradas 5 (cinco) palestras no auditório do IFPI *campus* Piripiri com duração em média de duas horas e meia. Em resumo tivemos:

(1) Artefatos tecnológicos para aprendizagem autônoma do espanhol – A escolha por este tema se deu por sabermos que uma das dificuldades em aprender um novo idioma é se manter motivado, especialmente no início, enquanto ainda não conseguimos elaborar pensamentos em outra língua sem precisar traduzi-la, além de não termos domínio suficiente para elaborar frases e nos comunicar com outras pessoas.

A partir dessa palestra percebemos que o mais difícil é dar o primeiro passo para a aprendizagem de um idioma. Quanto maior seu contato com uma nova língua, mais fácil vai ficar de falar e de assimilar novos conteúdos, já que aprender um novo idioma também é mais do que necessário tanto para sua vida profissional quanto para a pessoal. Observando o comportamento dos ouvintes, notamos que o público interagiu positivamente com o palestrante que, além de abordar o tema estabelecido, deu uma aula de autoestima.

(2) Leitura multimodal na era digital e a aprendizagem da Língua Espanhola (LE) – A palestra é uma reflexão sobre o que é ler/leitura, como lemos, que tipos de leitores somos e o que lemos no nosso dia a dia. A partir das respostas, passamos a refletir sobre o meio em que esses textos lidos circulam, os cuidados que devemos ter ao lê-los (*Fake News*) e de que maneira costumamos nos comunicar com outras pessoas (uso de *emojis*, imagens, memes), para, a partir daí, comprovar que o significado não está apenas no texto verbal e sim em outras semioses que podem ser usadas na comunicação.

Após esses bate-papos iniciais foi iniciada a análise de alguns textos multimodais (verbais, verbo-imagéticos e imagéticos), mostrando os modos presentes e os recursos visuais, apontando-os como fontes auxiliares no processo de compreensão de textos em língua espanhola. O bate-papo foi finalizado com uma

reflexão sobre a leitura em ambiente virtual, os benefícios e os cuidados que devemos ter.

Observamos que a palestrante buscou a todo instante interagir com os participantes, fazendo perguntas diretas e indiretas a eles, estimulando-os por meio de brincadeiras. Todas as dinâmicas serviram para chamar atenção dos estudantes para uma reflexão guiada sobre as diversas formas de leituras multimodais, como é realizada as leituras e o tipo de leitores.

(3) O celular inteligente no uso do aprendizado de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) – Esta palestra foi sobre as potencialidades dos celulares inteligentes como estímulo para aprender espanhol, tendo em vista que a educação está passando por um processo de transformação dentro de um contexto social, onde o uso das TDICs com seus variados recursos tecnológicos podem implementar e fortalecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Foram expostos aos participantes da palestra alguns *Apps* Educativos que podem auxiliar nas atividades realizadas pelos estudantes de línguas estrangeiras ou que tenham interesse em línguas. Eles expressaram interesse em saber mais sobre esses aplicativos e sobre as experiências do palestrante com o uso das TDICs no aparelho de telefonia móvel. Este, por sua vez, tentou motivar os alunos mostrando que com disciplina e interesse é possível aprender por meio do celular e seus recursos disponíveis.

(4) A palestra que aconteceu por vídeo conferência e teve por título: A efetividade das tecnologias digitais de informação e comunicação na aprendizagem da língua espanhola[11] - Esta palestra foi centrada na utilização das TDICs dentro do contexto da aprendizagem do espanhol como uma língua estrangeira, levando em conta que, na era da revolução tecnológica, as tecnologias digitais e seu bom uso, assim como a capacidade de se comunicar em uma ou várias línguas, contribuem para a conexão dos habitantes deste mundo globalizado. Um exemplo dessa conexão e

[11] *La efectividad de las tecnologías digitales de información y comunicación en el aprendizaje de la lengua española.*

prática da língua espanhola, deu-se pelo próprio palestrante que é venezuelano e utilizou o *Skype* em sua comunicação, o que provocou nos participantes curiosidade em está em contato com um nativo por meio de uma tecnologia que permite a interação entre os povos.

(5) *Booktubers* e seguidores: motivação para aprender espanhol – esta palestra foi muito esperada pelos participantes pelo tema ser desconhecido pela maioria, pois poucos sabiam que o termo *Booktubers* faz referência a uma nomenclatura destinada a pessoas que leem livros e fazem suas resenhas ou comentários em vídeos, emitindo opiniões que influenciam a comunidade a ler ou não o livro resenhado. Elas possuem milhares de seguidores com interesses comuns que comentam suas postagens, escrevendo se concordam ou não com a opinião expressa no vídeo, expõem outros pontos de vistas numa interação comunicativa com significado literário. O que para aprender a língua espanhola pode ser uma alternativa plausível, visto que a leitura de livros sempre enriquece o conhecimento. Os participantes se interessaram pelo tema que não conheciam, o que causou curiosidade e interação com a palestrante.

4.5 Questionário 3: Percepções após o Ciclo de Palestras

O questionário 3 traz informações que, comparados com os questionários analisados anteriormente, podem traçar o letramento digital dos participantes da pesquisa depois das instruções sobre a percepção das TDICs para a aprendizagem autônoma da língua espanhola, mediadas pelo do Ciclo de Palestras.

A primeira questão deste questionário pergunta se os participantes da pesquisa acreditam que o Ciclo de Palestras pode ter ajudado a melhorar suas percepções na aprendizagem de uma língua estrangeira. Em sua totalidade, os participantes disseram que o Ciclo de Palestras os ajudou a melhorar suas percepções na aprendizagem de uma língua estrangeira. Como justificativas temos:

COMENTÁRIO 7: “*Sim, além de me indicar novos meios de contato com a língua estrangeira (como por exemplo, aplicativos e sites), também serviu como motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira*” (**P028**);

COMENTÁRIO 8: "*Sim, pois através do Ciclo de Palestras podemos perceber que a aprendizagem de uma outra língua pode ser feita de uma forma mais divertida, descontraída, fugindo um pouco do modo de aprendizagem tradicional*" (**P013**).

Os participantes opinaram que o ciclo os auxiliou muito, pois ajudou a melhorar o entendimento sobre a língua espanhola, o que estimulou a aprendizagem utilizando as sugestões dos artefatos tecnológicos que foram indicados nas palestras, como: aplicativos, redes sociais, plataformas educacionais, plataformas de vídeos, sites e outras mais. Todos estes exemplos foram descritos pelos participantes como ferramentas dinâmicas. Eles também relataram que as palestras mostraram vários lados da aprendizagem da língua estrangeira, o que despertou neles maior interesse. Observamos, pelos depoimentos, que o Ciclo de Palestras desempenhou seu propósito, que foi o de instruir sobre as TDICs para aprender com autonomia a língua espanhola.

Ao serem perguntados sobre o que perceberam, com relação à sua maneira de estudar a língua espanhola, após as instruções no Ciclo de Palestras, alguns participantes da pesquisa responderam que:

COMENTÁRIO 9: "*Através das palestras, pude perceber diferentes formas de aprender o idioma, embora não tenha uma rotina prática do estudo da língua, tenho utilizado mais músicas em espanhol para praticar a percepção do idioma*" (**P005**);

COMENTÁRIO 10: "*Comecei a praticar mais essa língua (falar através de tecnologias) em vez de só ver a parte teórica*" (**P028**);

COMENTÁRIO 11: "*Depois das palestras achei mais aplicativos e sites que me ajudam a aprender espanhol*" (P014).

Baseado nos depoimentos dos participantes da pesquisa, podemos constatar que, depois das palestras, eles declararam ler mais, pesquisar curiosidades sobre a língua, e passaram, também, a entender melhor o idioma, além de terem novas formas de estudar, com o uso das TDICs.

Isso aponta para o LD Crítico de Selber (2004), no qual letrados digitais são capazes de compreender os contextos de uso como um aspecto inseparável das TDICs, o que os ajuda a constituí-las e contextualizá-las. Houve uma mudança de comportamento com relação à recepção da língua espanhola por meio das TDICs, mas o objetivo dos participantes continua o mesmo, estudar para as avaliações.

Ao questionarmos os participantes sobre quais palestras chamaram mais a atenção deles, verificamos que, das cinco palestras ministradas, 44% preferiram a palestra intitulada por ‘A efetividade das tecnologias digitais de informação e comunicação na aprendizagem da língua espanhola. Segundo eles, por meio dela puderam ter contato com uma pessoa nativa de um país de língua espanhola, pois o palestrante é venezuelano.

Eles acharam muito interessante falar com alguém de outro país sobre as TDICs na aprendizagem da língua espanhola. Também relataram que sempre tiveram bastante vontade de falar e conseguir entender o que pessoas de outros idiomas dizem. Com 25% da preferência, a palestra ‘Artefatos tecnológicos para aprendizagem autônoma do espanhol’ também chamou atenção dos participantes.

O palestrante mostrou diversos site e aplicativos que ajudaram na hora de estudar outras línguas, especialmente o espanhol. Ele contou sua história de vida relatando o seu trabalho com a língua espanhola, o que despertou nos participantes curiosidade pelo idioma e estimulo para vencer os obstáculos da vida.

Com 18%, a escolha foi pela palestra sobre os *booktubers* com título: *Booktubers* e seguidores: motivação para aprender espanhol. Por ser uma temática diferente e pouco conhecida, esta palestra chamou atenção dos participantes por perceberem que poderiam usar as plataformas de vídeos, não só para ver *Vlogs* de rotina pessoal, jogos, músicas e outros seguimentos, mas, também, para ver sobre resenhas de livros, onde são apontados fatores positivos e negativos sobre a obra resenhada no vídeo.

A palestra ‘O celular inteligente no uso do aprendizado de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)’ teve 6% da preferência entre os participantes, o palestrante motivou-os, também mostrou aplicativos e sites para aprender espanhol.

Da mesma forma, com 6%, a palestra “Leitura multimodal na era digital e a aprendizagem da Língua Espanhola (LE)” que chamou atenção por mostrar as várias formas de leituras multimodais que os participantes podem ler e escrever.

Esse levantamento nos mostra que os participantes se interessavam mais por palestras que representaram inovação na forma como eles lidam com a língua espanhola no dia-a-dia, ou seja, a interação com nativos da língua e o aprendizado sobre *booktubers*, um fenômeno recente, mas bastante popular entre jovens letrados digitalmente. Por outro lado, as palestras que traziam informações sobre tecnologias que os participantes já dominavam, como o celular, despertaram menor interesse.

De acordo com as informações obtidas, 100% dos participantes disseram que as palestras os influenciaram a ponto de provocar mudanças de atitude com relação à autoaprendizagem de língua estrangeira. Eles se manifestaram dizendo que passaram a ver filmes na língua espanhola para tentar aprender palavras novas; pesquisaram sobre plataformas de aprendizado de línguas estrangeiras; relataram que começaram a ver vídeos de canais de *booktubers* para ter indicações de novos livros e aventuraram-se a ouvir com mais atenção a língua estrangeira para praticar a oralidade. Todas essas atitudes refletem o quando eles se sentem estimulados a perceber as *affordances* (GIBSON, 1986) que estão presentes nos artefatos que eles utilizaram para aprender com autonomia.

Após as palestras, foi possível perceber algumas sutis mudanças de comportamentos diante das TDICs, de modo que aumentou o interesse dos participantes pelas línguas estrangeiras, que passaram a buscá-las através das tecnologias.

Houve unanimidade entre os participantes ao responderem que a tecnologia influenciou na maneira como eles estudam uma nova língua. Eles justificaram dizendo que as ferramentas apresentadas nas palestras os ajudaram a se conectar com nativos da língua espanhola e de outros idiomas. Eles ainda apontaram outro fator, que a tecnologia atua diretamente no contato com a palavra na nova língua que está presente no dia a dia (estrangeirismos).

As respostas ao questionário também mostram que 29% dos participantes passaram a utilizar algum tipo de artefato tecnológico, com ou sem acesso à internet, depois do Ciclo de Palestras para aprender espanhol em casa, enquanto que 17% adotaram as TDICs para aprender na escola. Percebemos que o inglês e espanhol são preferências na busca da aprendizagem, e que estes dados comprovam o crescimento do espanhol entre a preferência para estudar com uso das TDICs em torno de 12% em casa. Vimos, ainda, que, 22% dos participantes

afirmaram que, após as palestras, a tecnologia mudou muito a forma de aprender línguas.

Pelos dados obtidos podemos constatar que 20% dos participantes passaram a estudar espanhol pelo menos uma vez por semana pelo celular. 10% passaram a estudar espanhol três e quatro vezes por semana por meio do celular e internet. Com isso, por meio do Ciclo de Palestras, constatamos que o celular foi percebido como um artefato que pode ser usado para aprender línguas.

Esse é um dado curioso, já que a palestra que aborda o uso do celular estava entre os que despertaram o menor interesse dos participantes. Isso nos sugere que, embora ela não tenha trazido conteúdos novos para eles, já eram usuários letrados da ferramenta, mas serviu para a percepção de possibilidades que não eram muito exploradas por eles. Com isso, presumimos que a emergência de novas percepções parte de uma base de conhecimentos já adotados. Por sua vez, as palestras que foram mais interessantes para os participantes, por trazerem temas que eram novidades, foram os que menos influenciaram para a concretização de ações orais nos seus hábitos de estudo da língua estrangeira.

Depreendemos, a partir do que foi observado, que o comportamento dos participantes reforça o conhecimento tecnológico que eles tinham antes do Ciclo de Palestras. Eles preferiram mais atividades lúdicas como músicas e filmes, com as quais já estavam familiarizados. Essa prática sugere que a aprendizagem autônoma da língua espanhola pode se beneficiar das TDICs com as quais os alunos já estão familiarizados mais do que com o contato com tecnologias inovadoras.

Na tabela 5, o participante respondeu qual aspecto da língua espanhola ele passou a estudar ou pesquisar que antes não fazia.

Tabela 5 - Após o ciclo, qual aspecto da língua espanhola você passou a estudar ou pesquisar e que antes não fazia?

ALTERNATIVAS	ANTES	DEPOIS
Gramática	16%	46%
Aspectos culturais	16%	-
Vocabulário	21%	18%
Prática oral	47%	36%

Fonte: A pesquisa.

Com os dados informados percebemos que há outra mudança de comportamento entre os participantes, em que 46% apontaram que, após o Ciclo de Palestras, o aspecto da língua espanhola que eles passaram a estudar ou pesquisar e que não faziam antes é estudar a gramática. Essa diferença de 20% chama atenção, pois inferimos que eles buscam informações mais técnicas voltadas para uma aprendizagem que visiona a realização de exames, já que se tratam de conteúdo específicos. Estes dados vão de encontro às outras respostas, onde, nesse contexto, os aspectos culturais que antes eram relevantes, depois das palestras, não foram citados.

Isso sugere que a concepção de aprendizagem dos participantes também mudou. Se no início do ciclo eram utilizados a prática oral e o conhecimento cultural da língua, no final do ciclo, a percepção dos alunos era que as TDICs são ferramentas adequadas para o aprendizado de conteúdos gramaticais.

Baseado nas análises do questionário Pós Ciclo de Palestras, traçamos o seguinte perfil de letramento digital para os participantes:

Tabela 6 - Tabela 6- Perfil do Letramento Digital Pós Ciclo de Palestras (Questionário 3- Q3)

PERFIL DO LETRAMENTO DIGITAL (Q3)	**LETRAMENTOS DIGITAIS DE DUDENEY, HOCLY E PEGRUM (2016) E/OU MULTILETRAMENTOS DE SELBER (2004)**
(1) Depois do Ciclo de Palestras, os participantes perceberam e se sentiram estimulados a aprender com autonomia a língua espanhola por meio dos artefatos tecnológicos indicados nas palestras.	Essa percepção nos leva a inferir que eles estão aptos a desenvolver as habilidades individuais e coletivas contidas nos conceitos de Letramentos Digitais de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016) e Multiletramentos de Selber (2004).
(2) As palestras que chamaram mais atenção dos participantes da pesquisa foram a ministrada por um venezuelano intitulada por ‘A efetividade das tecnologias digitais de informação e comunicação na aprendizagem da língua espanhola’, porque aguçou a curiosidade deles pela língua por ouvir um nativo. A outra foi ‘Artefatos tecnológicos para aprendizagem autônoma do espanhol’, por motiva-los a vencer os obstáculos da aprendizagem e por ter mostrado muitos artefatos que podem estimular a percepção das *affordances* para aprender com autonomia.	O interesse desencadeado pelas palestras nos faz concluir que eles estão inclusos nos Letramentos Digitais de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016) por se mostrarem propensos a desenvolver atividades com graus de complexidade elevados como o Letramento pessoal, em rede e móvel ao manter contato com nativos e dos Multiletramentos de Selber (2004) por se apropriar do LD Funcional, Crítico e Retórico quando eles procuram usar os artefatos, refletir sobre o seu uso e produzir conteúdo firmando sua aprendizagem.

(3) Todos afirmaram que as palestras contribuíram para que ocorresse mudanças em suas atitudes relacionadas à autoaprendizagem da língua estrangeira.	Estas características apontam para os Multiletramentos de Selber (2004), pois eles perceberam as TDICs como mídia hipertextual no LD Retórico, onde por meio da persuasão, eles entenderam que a mudança de comportamento interfere na aprendizagem da língua estrangeira.
(4) As principais TDICs que os participantes passaram a ter acesso foram os Blogs; as Câmeras de vídeo e foto para computador ou Webcams; Gravação doméstica de CDs e DVDs; Tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e sons (Vimeo, Youtube, last Fm) e Captura eletrônica ou digitalização de imagens por meio de scanners.	A partir do exposto inferimos que eles se encaixam nos Letramentos Digitais de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016) pela complexidade de acesso, isto é, quanto maior a dificuldade em desenvolver a atividade, maior é a complexidade dela. Por tanto, eles passam pelos quatro focos- Linguagem, Informação, Conexão e (Re)desenho.
(5) As línguas estrangeiras que os participantes procuraram aprender por meio das TDICs com frequência de uma a três vezes por semana, são: inglês, espanhol, francês, italiano, japonês e coreano.	Eles se encaixam no LD Funcional de Selber (2004), onde as TDICs são ferramentas que permitem ao usuário usar adequadamente os discursos, principalmente quando são associados às línguas estrangeiras.
(6) A maioria dos participantes usam algum tipo de artefato tecnológico para aprender inglês e espanhol em casa, isto é, depois das palestras. O interesse pelo estudo do espanhol aumentou, principalmente em casa. Eles também passaram a estuda-lo por meio das TDICs poucas vezes por semana.	Este movimento nos mostra que eles perceberam a importância do espanhol e que baseado no LD Crítico de Selber (2004), as TDICs são artefatos culturais que permitem ao usuário compreender os contextos de uso como aspectos inseparáveis das TIDCs, o que pode desencadear o interesse pela língua espanhola.
(7) Depois das instruções, os participantes buscaram estudar espanhol fora da sala de aula por meio de atividades que os aproximam dos nativos como músicas e filmes. Evidenciamos também, a leitura dos textos escritos em espanhol, que nos remete ao estudo institucional.	Os letramentos que mais se aproximam deles são os de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016) no Segundo foco: Informações- Letramento em pesquisa, em informação e no Terceiro foco: Conexões- Letramento pessoal, ambos possuem grau III de complexidade, o que requer do usuário um pouco mais de conhecimento para conseguir um bom desempenho nos estudos da língua espanhola.
(8) No Pós Ciclo de Palestras, o aspecto da língua espanhola que eles passaram a estudar e pesquisar que não faziam antes é a gramática.	Eles estão inseridos no LD Funcional de Selber (2004), onde os usuários têm como competência atingir os objetivos educacionais por meio das TDICs ao buscarem o conhecimento específico como a gramática da língua espanhola.
(9) Depois do Ciclo de Palestras melhorou a percepção dos participantes com relação ao uso das TDICs na aprendizagem da língua espanhola.	O que mostra um avanço na aprendizagem da língua espanhola. Neste caso, indivíduo tem a competência de atingir seus objetivos educacionais no LD Funcional dos

Multiletramentos de Selber (2004).
(10) Depois das palestras, os participantes não tem um conceito formado sobre o que é artefato tecnológico, mas sabem exemplificar, tendo o artefato físico como principal exemplo.

Fonte: A pesquisa.

5 REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha motivação para iniciar esta pesquisa partiu da observação de que meus alunos do Ensino Médio tinham acesso aos mais diversos artefatos tecnológicos, e do questionamento que me fiz sobre o uso que eles faziam dessas tecnologias para seu aprendizado e estudo da língua espanhola, disciplina que leciono. Isso me levou a estudar o letramento digital, a autonomia, a percepção e a aprendizagem de línguas.

Para o desenvolvimento metodológico deste trabalho, realizamos uma pesquisa-ação, que partiu da identificação de um problema e elaboração de um plano de ação como uma tentativa de solucionar este problema. Em todas as etapas da pesquisa interagimos com a comunidade pesquisada, o que facilitou a tomada de decisões no decorrer do processo. O público pesquisado foram quinze alunos do primeiro ano do Ensino Médio do IFPI *campus* Piripiri.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar questões relacionadas à forma como a percepção das TDICs influencia o aprendizado autônomo da língua espanhola por alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Ao início da investigação, constatamos que os participantes da pesquisa já possuíam o conhecimento das TDICs utilizando-as para estudar línguas estrangeiras.

O primeiro objetivo específico foi identificar o nível de letramento digital dos alunos do Ensino Médio em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto em atividades do dia-a-dia como no manuseio de artefatos tecnológicos com e sem acesso à internet. Para esse objetivo, tendo em vista os dados obtidos, concluímos que os participantes demonstraram níveis de letramentos digitais compatíveis com o grau de complexidade de suas necessidades ao utilizar as TDICs, conforme o quadro de Letramento Digital de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016) e o Modelo de Selber (2004). Além disso, eles mostraram que tinham conhecimento sobre o que são artefatos tecnológicos e de que forma pode utilizá-los para aprender um novo idioma, especialmente o celular.

O segundo objetivo específico foi diagnosticar que *affordances* são percebidas pelos alunos de espanhol do Ensino Médio em relação às tecnologias como instrumento de autoaprendizagem e estabelecer relação entre essas percepções e o nível de letramento dos alunos. Com o Ciclo de Palestras, eles

tiveram acesso a mais opções de aprendizagem. Entretanto, as percepções que se mostraram mais evidentes dizem respeito aos artefatos que eles já dominavam.

Depois das instruções, através do Ciclo de Palestras, os participantes começaram a perceber ainda mais algumas TDICs, por exemplo, celular e vídeos como possibilidades para estudar idiomas. Isso mostrou que, embora as TDICs sejam percebidas e usadas de diferentes formas por diferentes pessoas ou grupos, eles tendem a priorizar quando se referem a artefatos que os alunos já têm familiaridade.

No início da pesquisa, partimos dos seguintes questionamentos: a) Qual é o nível de letramento digital dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública e suas relações com a percepção e uso da tecnologia digital como uma ferramenta de aprendizado autônomo? b) Que *affordances* são percebidas por um grupo de alunos do Ensino Médio em relação às tecnologias como instrumento de autoaprendizagem antes e após um ciclo de palestras sobre o uso de tecnologias digitais como ferramenta de aprendizagem? c) De que forma as percepções emergidas durante o ciclo de palestras e o nível de letramento digital influenciam nas ações dos alunos do Ensino Médio em relação a autonomia na aprendizagem da língua espanhola?

Como resposta para a primeira pergunta, os resultados desta pesquisa mostraram que o nível de letramento dos participantes, de acordo com Dudeney, Hocly e Pegrum (2016), foi estabelecido com base no grau de complexidade de suas ações diante das TDICs em parâmetro com os pontos focais de letramento, isto é, neste quadro foi levado em consideração suas habilidades individuais. No primeiro foco, intitulado por Linguagens, eles demonstraram quatro dos cinco níveis de complexidade dos letramentos digitais, desde o impresso ao de jogos e móvel. O mesmo aconteceu com os outros focos: Informação, Conexão e (Re)desenho. Cabe ressaltar que eles não são letrados em todos ao mesmo tempo e sim em alguns por vez, como os de classificação nível três de complexidade do primeiro foco Linguagem: Letramento em multimídia e os do segundo foco Informações: Letramento em pesquisa, Letramento em informação e Letramento em filtragem.

Como resposta para a segunda pergunta os resultados desta pesquisa mostraram que o nível de letramento digital dos participantes com relação ao Modelo de Selber (2004), considera tanto as habilidades individuais quanto em grupo. Os participantes pesquisados demonstraram no nível de LD Funcional saber usar as

TDICs, no LD Crítico, além de saber usar, questionaram o porquê usar essas tecnologias e no LD Retórico usar, questionar e produzir por intermédio das TDICs para aprender com autonomia um novo idioma.

Como resposta para a terceira pergunta, os resultados desta pesquisa mostraram que, Após o Ciclo de Palestras, vimos que os participantes passaram a perceber as *affordances* para estudar, aumentando o interesse pelos artefatos tecnológicos como ferramentas de aprendizagem de línguas, entretanto, a visão de aprendizagem da língua por meio das TDICs prioriza os conhecimentos gramaticais em detrimento de conhecimentos culturais e da oralidade.

Durante a realização das atividades desta pesquisa-ação, uma das dificuldades foi a presença dos participantes nas palestras, por mais que no questionário pós Ciclo de Palestras, os respondentes tenham colocado suas predileções e escrito elogios sobre elas, a quantidade de ouvintes não foi o esperado, por isso, a quantidade de questionários analisados foi reduzida de acordo com critérios pré-estabelecidos.

Perante o exposto nesta pesquisa e baseado nas considerações sobre os capítulos desta dissertação, é esperado que o leitor reflita sobre as questões relacionadas às percepções dos discentes diante das tecnologias digitais e aprendizado autônomo da língua espanhola, assim como a recomendamos para futuras pesquisas com o intuito de enriquecer a comunidade acadêmica ou pessoas com interesses afins e para aprimorar as ideias aqui estabelecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Regiane de Fátima Siqueira; CARLOS, Valeska Gracioso. As políticas linguísticas e o ensino de espanhol no Paraná. **Revista X. Curitiba**, Vol. 12, Nº 3, 2017;

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos digitais**. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial. Tradução Milton Camargo Mota, 2015;

BEDRAN, Patricia Fabiana. **Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade**. Revista Entre Línguas. Araraquara: UNESP, v.2, n.2, 2016, p.225-247;

BESERRA, Eveline Pinheiro; et al. **Atividade de vida "comunicar" e uso de redes sociais sob a perspectiva de adolescentes.** Cogitare Enferm. 2016. Disponível em https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/41677/27247. Acesso em: 15 nov. de 2018;

BEVILAQUA, Raquel. **Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013. ISSN: 2176-9125. Disponível em: http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018;

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020;

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática campus Piripiri**. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí (IFPI), 2016;

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n.3, 2010, p. 37-58;

CARR, Nicholas. **A geração superficial:** o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011;

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **'Multiliteracies'**: New Literacies, New Learning. 2009. Disponível em: newlearningonline.com/files/2009/03/m-litspaper13apr08.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019;

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e Multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, Pontes Editores, 2016;

DUDENEY; Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016;

GAVER, W. W. Technology affordances. In: **Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems**. ACM, New York, 1991, p. 79-84. Disponível em: http://insitu.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Gaver-CHI1991.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020;

GIBSON, James J. **The theory of affordances.** In: Ecological Approach to Visual Perception. New York, N.Y: Taylor e Francis Group, 1986. cap. 8. Disponível em: https://www.academia.edu/34469995/Gibson_1986_1979_The_Ecological_Approach_to_Visual_Perception_Chapter_8?auto=download. Acesso em: 04 maio 2019;

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2010;

GIL, Antonio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008;

GOMES, Francisco Wellington Borges. **Letramento Digital e Formação de Professores nos Cursos de Letras de Universidades Brasileiras**. Teresina: EDUFPI, 2019;

GOMES, Francisco Wellington Borges, et al. **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019;

GOMES, Francisco Wellington Borges. **O Professor e a Adoção de Tecnologias Audiovisuais no Ensino de Línguas Estrangeiras: Considerações Teóricas sobre a TV e o Vídeo**. - Teresina: EDUFPI, 2015; Disponível em: https://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2018/. Acesso em 25 jan. 2020;

KEMP, Simon. **Digital in 2018:** world's internet users pass the 4 billion mark. Extraído da plataforma We are Social. Disponível em: https://wearesocial.com/blog/2018/01/globaldigital-report-2018. Acesso em: 26 fev. 2020;

KLEIMAN, Ângela B. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Linguagem e letramento em foco**. Linguagem nas séries iniciais. Cefiel/IEL/Unicamp, São Paulo, 2005;

KLEIMAN, Ângela B. Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995;

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2012. 9ª ed. Série Prática Pedagógica;

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; CARVALHO, Euzebio Fernandes de. **Diários De Campo Como Possibilidade de Pesquisa na Formação de Professores**. Anais do III Simpósio Nacional de História da UEG. Iporá – Goiás, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/5934953/DI%C3%81RIOS_DE_CAMPO_COMO_POSSI

BILIDADE_DE_PESQUISA_NA_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES ?auto=download. Acesso em: 09 de jul. 2019;

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça**. Desvendando os segredos do texto**. – 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2015;

LIMA, Rosângela Andrade; GOMES, Francisco Wellington Borges. A pedagogia dos multiletramentos. In: GOMES, Francisco Wellington Borges, et al. **Texto, imagem e letramento visual.** Teresina: EDUFPI, 2019;

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. Linguagem & Ensino**, Vol. 4, Nº 1, 2001;

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009;

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, Vol..12, Nº 1, jan./ju, 2009;

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000;

NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SOUSA, Flávio Luís Leite. **Metodologia da pesquisa científica teoria e prática: como elaborar TCC**. – Fortaleza: INESP, 2016;

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012;

ROJO, Roxane Helena R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005;

ROSA, Mery helen. **A construção dos sentidos do processo de letramento [manuscrito]: pluralidade vivenciada no ensino fundamental público**. Dissertação (Mestrado) - Catalão: UFGO, 2014. Dissertação de Mestrado;

SAITO, Fabiano Santos; RIBEIRO, Patrícia Nora de Souza. **(Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público.** Belo Horizonte: RBLA, v. 13, n. 1, 2013, p. 37-65;

SEDYCIAS, João. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005;

SELBER, S. A. **Multiliteracies for a Digital Age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004;

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007;

SILVA, A. N. B.; SILVA, R. A**. Formação docente e inserção da língua espanhola nas escolas públicas brasileiras: de resistências e retrocessos.** In: II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Natal, 2017;

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 3.ed., 3 reimp. 2016;

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n.81, 2002, p. 143-160;

SOUZA, Laiana Ferreira de; FRANÇA, Izabel de Lima. **Inclusão digital como fator de acesso a informação:** Perspectivas para o Letramento Digital. RE. SAÚD. DIGI. TEC. EDCU. Fortaleza, CE, v. 2, n. 3, 2017, p. 20-29;

TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995;

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** - 16. ed. - São Paulo: Cortez, 2008;

VEIGA, Marise Schmidt. Computador e Educação? Uma ótima combinação. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2001;

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Campinas, SP: (s.n.), 2002;

ZACCARELLI, Laura Manegon; GODOY, Arilda Schmidt. **Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações**. Cadernos EBAPE.BR, vol. 8, nº 3, artigo 10. Rio de Janeiro, 2010;

ANEXOS

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O/A Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "Investigando percepções de alunos de espanhol sobre as possibilidades de ação oferecida pelas tecnologias de informação e comunicação". Os objetivos deste trabalho são verificar as relações entre o nível de letramento digital de alunos do ensino médio de uma escola pública e como esse nível influencia na percepção e uso da tecnologia digital como ferramenta de aprendizado autônomo de línguas estrangeiras por um grupo de alunos; despertar as percepções dos alunos sobre as tecnologias para aprendizagem de língua estrangeira, por meio de encontro de instrução através de palestras e averiguar a influência das novas percepções nas ações dos alunos em relação a autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. e justifica-se a escolha desse tema pela necessidade de averiguar quais tecnologias os discentes conhecem e utilizam no seu dia a dia e se usam a tecnologia digital como ferramenta de aprendizado autônomo de línguas estrangeiras, ou melhor, língua espanhola.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 14 a 18 anos de idade. A pesquisa será feita no/a Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí – IFPI, *campus* Piripiri.

Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de um Ciclo de Palestras sobre o uso das tecnologias na aprendizagem da língua espanhola, sendo que serão cinco, uma por semana. Os participantes responderão dois questionários, um antes e outro pós as palestras. O participante deverá dispor de um turno (ou manhã ou tarde), para participação nessa etapa, já para o Ciclo, este será previamente marcado e acontecerá no contra turno. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são mínimos, isto é, possível constrangimento ao responder o questionário e ter o vazamento dos dados coletados. Para minimizar estes riscos não será realizada nenhuma pergunta direcionada a um participante em particular e os participantes não serão identificados. Como benefícios os participantes que estudam língua espanhola conhecerão alguns artefatos tecnológicos que podem usar para aprender o idioma (ou aprender mais sobre o idioma) e possibilitar aos que já conhecem esses artefatos desenvolver mais as habilidades de uso para aprimorar o conhecimento no espanhol.

Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia. Sendo garantido também que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Este termo de encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. As duas vias devem ser rubricadas em todas as páginas e assinadas ao final pelo participante ou por seu responsável legal, assim como pelo pesquisador ou pessoa por ele delegada.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer

prejuizo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

O participante da pesquisa não terá nenhuma despesa e caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, o participante poderá ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (86) 99530-0267 (claro). O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, localizado na Rua Olavo Bilac, 2335 Centro (CCS UESPI), Teresina-PI - CEP: 64001-280 ou através do telefone (86) 3221-4749/ 3221-6658 Ramal 30 (Luiza), e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com. O CEP UESPI que tem por finalidade identificar, definir, orientar e analisar as questões éticas implicadas nas pesquisas científicas que envolvam seres humanos, individual e/ou coletivamente, direta ou indiretamente, observando a defesa da integridade e dignidade dos participantes da pesquisa no desenvolvimento dentro de padrões éticos. Para contato pessoalmente deve agendar previamente.

Piripiri, _____ de _____ de 20___.

_____
Assinatura do Pesquisador
Universidade Estadual do Piauí- UESPI
Telefone: (86) 99530-0267
e-mail: gildoxa@hotmail.com

_____
Assinatura do participante ou responsável legal

Testemunha nº1:_____
Testemunha nº2:_____

PÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Investigando percepções de alunos de espanhol sobre as possibilidades de ação oferecida pelas tecnologias de informação e comunicação". Neste estudo pretendemos verificar as relações entre o nível de letramento digital de alunos do ensino médio de uma escola pública e como esse nível influencia na percepção e uso da tecnologia digital como ferramenta de aprendizado autônomo de línguas estrangeiras por um grupo de alunos; despertar as percepções dos alunos sobre as tecnologias para aprendizagem de língua estrangeira, por meio de encontro de instrução através de palestras e averiguar a influência das novas percepções nas ações dos alunos em relação a autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de averiguar quais tecnologias os discentes conhecem e utilizam no seu dia a dia e se usam a tecnologia digital como ferramenta de aprendizado autônomo de línguas estrangeiras, ou melhor, língua espanhola. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A forma de seleção dos participantes da pesquisa é aleatória para participar de um Ciclo de Palestras sobre o uso das tecnologias na aprendizagem da língua espanhola, sendo que serão cinco, uma por semana. Os participantes responderão dois questionários, um antes e outro pós as palestras.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 14 a 18 anos de idade. A pesquisa será feita no/a Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí – IFPI, *campus* Piripiri.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, possível constrangimento ao responder o questionário e ter o vazamento dos dados coletados. Para minimizar estes riscos não será realizada nenhuma pergunta direcionada a um participante em particular e os participantes não serão identificados. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (86) 99530-0267 da pesquisadora Aline Cristiane Morais de Souza Soares.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Este termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. As duas vias devem ser rubricadas em todas as páginas e assinadas ao final pelo participante ou por seu responsável legal, assim como pelo pesquisador ou pessoa por ele delegada.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de

consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Piripiri, _____ de _____ de 20_____.

_____	_____
Assinatura do(a) menor	Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP UESPI que tem por finalidade identificar, definir, orientar e analisar as questões éticas implicadas nas pesquisas cientificas que envolvam seres humanos, individual e/ou coletivamente, direta ou indiretamente, observando a defesa da integridade e dignidade dos participantes da pesquisa no desenvolvimento dentro de padrões éticos. Para contato pessoalmente deve agendar previamente.

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - UESPI
Pró-Reitoria de Pesquisa
ENDEREÇO: Rua Olavo Bilac, 2335 Centro (CCS UESPI)
Teresina-PI - CEP: 64001-280
Fone: (86) 3221-4749/ 3221-6658 Ramal 30 (Luiza)
E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

Pesquisador(a) Responsável: Aline Cristiane Morais de Souza Soares.
Endereço: Rua Dom Pedro II, 539, Centro
Altos (PI) - CEP: 64290-000
Fone: (86) 99530-0267 / E-mail: gildoxa@hotmail.com

APÊNDICE C: FICHA DE INSCRIÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Projeto de pesquisa: INVESTIGANDO PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE ESPANHOL SOBRE AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO OFERECIDA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pesquisadora: Aline Cristiane Morais de Souza Soares

FICHA DE INSCRIÇÃO – CICLO DE PALESTRAS					Insc.	
Nome			Sexo		Nasc.	
End.					Nº	
Bairro		Cidade		CEP		
Cel.	( )	E-mail				
Curso						
Participante				Data		

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Pesquisadora: (86) 99530-0267
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UESPI, Rua Olavo Bilac, 2335 Centro (CCS UESPI), Teresina PI CEP: 64001 280,
Telefone (86) 3221-4749/ 3221-6658 Ramal 30, e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Projeto de pesquisa: INVESTIGANDO PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE ESPANHOL SOBRE AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO OFERECIDA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pesquisadora: Aline Cristiane Morais de Souza Soares

COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO – CICLO DE PALESTRAS			Insc.	
Nome				
Curso				
Participante			Data	

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO 1- Perfil do Participante e; Seção 2 - Perfil do Letramento Digital

INVESTIGANDO PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE ESPANHOL SOBRE AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO OFERECIDA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pesquisadora: Aline Cristiane Morais de Souza Soares

Prezado Aluno (a):

Respondendo aos questionários abaixo você estará colaborando para o desenvolvimento de minha pesquisa e para o aprimoramento da minha prática pedagógica.

Instruções:

- Responda com sinceridade cada questão (a identidade do aluno será preservada);
- Marque um X na (s) sentenças de múltipla escolha ou destaque o número na escala;
- Use os espaços fornecidos para justificar sua resposta, quando pedido.

CÓDIGO ALFANUMÉRICO

QUESTIONÁRIO 1: Perfil do Participante

PERGUNTAS:

1. Qual sua idade?

( ) 14 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos ( ) 18 anos

2. Sexo

( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

3. Você possui alguma deficiência?

( ) Sim. **Qual?**_____

( ) Não

( ) Não desejo informar

4. Sua residência fica:

( ) Zona urbana ( ) Zona rural

SEÇÃO 1: Perfil do Letramento Digital

PERGUNTAS:

1. Você tem computador em casa?

( ) Sim ( ) Não

a) Em caso afirmativo, que tipo de computador você possui?

( ) desktop ( ) notebook ( ) tablet ( ) outros

b) Em caso negativo, que motivos contribuem para a ausência de um computador na sua casa?

_____

_____

_____

_____

2. Você tem telefone móvel?

( ) Sim ( ) Não

3. Caso a resposta anterior seja positiva, responda: Qual o tipo de telefone móvel você possui?

Caso a resposta seja negativa, comente sobre os principais fatores que te levam a não ter um telefone móvel.

_____

_____

_____

_____

_____

4. Em que lugar você tem acesso à internet? É possível marcar mais de uma alternativa.

( ) Em casa ( ) Na escola ( ) Em Lan House ( ) No trabalho

( ) Na casa de um parente ou amigo

( ) Outro (s). **Qual (is)?**_____

_____

5. Que tipo de conexão você acessa com maior frequência?

( ) banda larga fixa domiciliar (Oi, Net, Vivo Fibra, internet via sinal de rádio, etc.)

( ) banda larga disponibilizada na escola (Wifi).

( ) banda larga disponibilizada no ambiente de trabalho.

( ) conexão 4g/3g móvel por meio do celular.

( ) outro. **Qual?** _____

_____

6. Você Utiliza a internet no telefone móvel?

( ) Sim, tenho um plano que inclui acesso à internet, portanto uso com frequência.

( ) Sim, mas só acesso pelo wi-fi.

( ) Sim, uso dados móveis apenas.

( ) Não, não tenho como acessar a internet pelo celular

7. Com que frequência você acessa a internet?

I. Dias

( ) 1 dia ( ) 2 dias ( ) 3 dias ( ) 4 dias

( ) 5 dias ( ) 6 dias ( ) 7 dias ( ) Nenhum

II. Horas

( ) Não utilizo a internet

( ) menos de 5 horas semanais

( ) Entre 5 e 15 horas semanais

( ) Entre 16 e 25 horas semanais

( ) Entre 26 e 35 horas semanais

( ) Mais do que 36 horas semanais

8. Como você avalia a qualidade do sinal de internet que você tem acesso?

( ) Excelente ( ) Muito bom ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Ruim

Que motivos te levam a essa avaliação?

_____

_____

_____

_____

_____

9. Você sabe o que é artefato tecnológico? Marque a numeração de zero a dez que corresponde a sua resposta.

( ) Sim ( ) Não

Justifique: _____

_____

_____

_____

10. Quais os principais artefatos tecnológicos aos quais você tem acesso:

● Em casa

_____

_____

● Na escola

_____

_____

11. Quais atividades do seu dia a dia você realiza por meio dos artefatos tecnológicos? É possível marcar mais de uma alternativa.

( ) Estudar ( ) Ouvir música ( ) Assistir televisão

( ) Fazer vídeos ( ) Ver notícias ( ) Interagir em redes sociais ( ) Fotografar ( ) Estudar línguas estrangeiras ( ) Outra(s) atividades.

Quais?_____

_____

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO 2- Tecnologia, línguas e aprendizagem

INVESTIGANDO PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE ESPANHOL SOBRE AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO OFERECIDA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pesquisadora: Aline Cristiane Morais de Souza Soares

Prezado Aluno (a):

Respondendo aos questionários abaixo você estará colaborando para o desenvolvimento de minha pesquisa e para o aprimoramento da minha prática pedagógica.

Instruções:

- Responda com sinceridade cada questão (a identidade do aluno será preservada);
- Marque um X na (s) sentenças de múltipla escolha ou destaque o número na escala;
- Use os espaços fornecidos para justificar sua resposta, quando pedido.

CÓDIGO ALFANUMÉRICO

QUESTIONÁRIO 2: Tecnologia, línguas e aprendizagem

PERGUNTAS:

1. Você acredita que o Ciclo de Palestras pode ajudar a melhorar sua percepção na aprendizagem de uma língua estrangeira? Justifique.

_____

_____

_____

_____

2. Quais Tecnologias de Informação e Comunicação você tem acesso?

( ) Facebook ( ) Instagram ( ) Blogs ( ) Google

( ) Computadores pessoais (PCs, personal computers)

( ) Câmeras de vídeo e foto para computador ou Webcams

( ) Gravação doméstica de CDs e DVDs

( ) Suportes para guardar e portar dados como discos rígidos ou hds, cartões de memória, pendrives, zipdrives, entre outros.

( ) Telemóveis ou celulares

( ) TV por Assinatura, TV a cabo, TV por antena parabólica, TV por parabólica, TV digital.

( ) Correio eletrônico (e-mail) e as Listas de discussão (mailing lists).

( ) Internet, a World Wide Web, websites e home pages, quadros de discussão (messenger boards).

( ) Streaming, podcasting, wikipedia entre outros.

( ) Tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e sons (Vimeo, Youtube, last Fm).

( ) Captura eletrônica ou digitalização de imagens por meio de scanners.

( ) A fotografia, cinema, vídeo e som digital (TV e rádio digital).

( ) Tecnologias de acesso remoto: Wi-Fi, Bluetooth, RFID.

( ) Outra(s). **Qual(is)?**_____

_____

3. Quais línguas estrangeiras você tenta aprender por meio do uso de tecnologias digitais?

( ) Inglês ( ) Espanhol ( ) Italiano ( ) Francês ( ) Japonês ( ) Outra(s).

Qual(is)?_____

_____

4. Com que frequência você utiliza tecnologias digitais para aprender línguas estrangeiras? Marque a alternativa que corresponde a sua resposta.

( ) Nenhuma ( ) Uma vez por semana ( ) Duas vezes por semana

( ) Três vezes por semana ( ) Quatro vezes por semana ( ) Cinco vezes por semana

( ) Outra. **Quantas?**_____

_____

5. Responda:

a) Caso você utilize tecnologias digitais para aprender línguas estrangeiras, especifique quais são essas tecnologias?

_____

_____

_____

_____

b) Ainda em caso afirmativo, que motivos te levam a utilizá-las?

_____

_____

_____

_____

c) De que forma essas tecnologias te ajudam a aprender a língua estrangeira?

_____

_____

_____

_____

d) Caso você não utilize tecnologias digitais para aprender línguas estrangeiras, explique os fatores que impedem tal uso.

_____

_____

_____

_____

6. Você usa algum artefato tecnológico com ou sem acesso à internet para aprender:

( ) Em casa ( ) Na escola

Para:

( ) Somente o inglês

( ) Somente o espanhol

( ) Inglês e espanhol

( ) Outras línguas

7. Que tecnologia você usa para estudar espanhol?

( ) Celular ( ) Internet ( ) Televisão ( ) Rádio ( ) Nenhuma

Com que frequência?

_____

8. Você estuda espanhol usando algum tipo de artefato tecnológico, além das aulas aplicadas no seu currículo?

( ) Sim ( ) Não

Caso a resposta seja "SIM" Responda: Como acontece sua autoaprendizagem de espanhol fora da sala de aula?

( ) Por meio de músicas em espanhol .

( ) por meio de filmes com áudio ou legendas em espanhol.

( ) por meio de contato com um nativo de língua espanhola.

( ) Por meio de leituras de textos escritos em espanhol na internet.

9. Que meios o professor(a) usa para trabalhar com a língua espanhola?

( ) Data show ( ) Aparelho de som ( ) Celular

( ) Redes sociais ( ) Livro ( ) Material de apoio

( ) Outros. **Qual (is)?** _____

_____

10. Que aspecto da língua espanhola você estuda ou pesquisa e que antes não fazia?

( ) Gramática ( ) Vocabulário ( ) Aspectos culturais ( ) Prática oral

Outros: _____

_____

_____

APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO 3- Pós Ciclo de Palestras

INVESTIGANDO PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE ESPANHOL SOBRE AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO OFERECIDA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pesquisadora: Aline Cristiane Morais de Souza Soares

Prezado Aluno (a):

Respondendo aos questionários abaixo você estará colaborando para o desenvolvimento de minha pesquisa e para o aprimoramento da minha prática pedagógica.

Instruções:

- Responda com sinceridade cada questão (a identidade do aluno será preservada);
- Marque um X na (s) sentenças de múltipla escolha ou destaque o número na escala;
- Use os espaços fornecidos para justificar sua resposta, quando pedido.

CÓDIGO ALFANUMÉRICO

QUESTIONÁRIO 3: Pós Ciclo de Palestras

PERGUNTAS: Responda de acordo com o Pós Ciclo de Palestras.

1. Você acredita que o Ciclo de Palestras pode ter lhe ajudado a melhorar sua percepção na aprendizagem de uma língua estrangeira? Justifique.

_____

_____

_____

_____

2. O que mudou, com relação ao comportamento, na sua maneira de estudar a língua espanhola diante das instruções no Ciclo de Palestras?

_____

_____

_____

3. Qual(is) palestras chamou mais sua atenção?

_____

_____

_____

_____

Justifique _____

_____

_____

_____

4. As palestras listadas na questão anterior lhe influenciaram a ponto de provocar alguma mudança de atitude com relação à autoaprendizagem de língua estrangeira?

( ) sim ( ) não

Justifique_____

_____

_____

_____

5. Quais Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação você passou a ter acesso somente depois de participar do ciclo de Palestras?

( ) Facebook ( ) Instagram ( ) Blogs ( ) Google

( ) Computadores pessoais (PCs, personal computers)

( ) Câmeras de vídeo e foto para computador ou Webcams

( ) Gravação doméstica de CDs e DVDs

( ) Suportes para guardar e portar dados como discos rígidos ou hds, cartões de memória, pendrives, zipdrives, entre outros.

( ) Telemóveis ou celulares

( ) TV por Assinatura, TV a cabo, TV por antena parabólica, TV por parabólica, TV digital.

( ) Correio eletrônico (e-mail) e as Listas de discussão (mailing lists).

( ) Internet, a World Wide Web, websites e home pages, quadros de discussão (messenger boards).

( ) Streaming, podcasting, wikipedia entre outros.

( ) Tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e sons (Vimeo, Youtube, last Fm).

( ) Captura eletrônica ou digitalização de imagens por meio de scanners.

( ) A fotografia, cinema, vídeo e som digital (TV e rádio digital).

( ) Tecnologias de acesso remoto: Wi-Fi, Bluetooth, RFID.

( ) Outra(s). **Qual(is)?**_____

_____

6. Quais línguas estrangeiras você tentou aprender por meio do uso de tecnologias digitais?

( ) Inglês ( ) Espanhol ( ) Italiano ( ) Francês ( ) Japonês ( ) Outra(s).

Qual(is)?_____

7. Com que frequência você passou a utilizar as tecnologias digitais para aprender línguas estrangeiras? Marque a alternativa que corresponde a sua resposta.

( ) Nenhuma ( ) Uma vez por semana ( ) Duas vezes por semana

( ) Três vezes por semana ( ) Quatro vezes por semana ( ) Cinco vezes por semana

( ) Outra. **Quantas?**_____

8. Após as palestras você acredita que a tecnologia pode influenciar a maneira como se aprende uma nova língua:

( ) Não ( ) Sim

Justifique_____

_____

_____

9. Se respondeu NÃO na pergunta anterior, não precisa responder esta questão:

Identifique o grau de influência que a tecnologia exerce para aprender uma nova língua. Marque segundo sua visão:

( ) Influencia pouco

( ) Influencia moderadamente

( ) Influência muito

Justifique_____

_____

_____

10. Você passou a usar algum artefato tecnológico com ou sem acesso à internet para aprender:

( ) Em casa ( ) Na escola

Para:

( ) Somente o inglês

( ) Somente o espanhol

( ) Inglês e espanhol

( ) Outras línguas

11. Após esse ciclo, seu interesse por estudar sobre a língua espanhola mudou?

( ) Não, nada mudou

( ) Mudou um pouco

( ) Mudou muito

Justifique_____

_____

_____

_____

12. Que tecnologia você passou a usar para estudar espanhol?

( ) Celular ( ) Internet ( ) Televisão ( ) Rádio ( ) Nenhuma

Com que frequência?

_____

13. Você passou a estudar espanhol usando algum tipo de artefato tecnológico, além das aulas aplicadas no seu currículo?

( ) Sim ( ) Não

Caso a resposta seja "SIM" Responda: Agora, como acontece sua autoaprendizagem de espanhol fora da sala de aula?

( ) Por meio de músicas em espanhol .

( ) por meio de filmes com áudio ou legendas em espanhol.

( ) por meio de contato com um nativo de língua espanhola.

( ) Por meio de leituras de textos escritos em espanhol na internet.

14. Após o ciclo, que aspecto da língua espanhola você passou a estudar ou pesquisar e que antes não fazia?

( ) Gramática ( ) Vocabulário ( ) Aspectos culturais ( ) Prática oral

Outros: _____

_____

_____

15. Após todas as etapas do Ciclo de Palestras, diga se melhorou sua percepção com relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na aprendizagem da língua espanhola. Justifique.

_____

_____

_____

_____

16. Depois das Instruções você sabe o que é artefato tecnológico?

( ) Sim ( ) Não

Justifique: _____

_____

_____

_____

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INVESTIGANDO PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE ESPANHOL SOBRE AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO OFERECIDA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pesquisador: ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 10113219.3.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.271.639

Apresentação do Projeto:

Esta é uma investigação de caráter qualitativo com realização de uma pesquisa-ação. Os participantes serão estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Piripiri-PI. A fim de esclarecer questões relacionadas aos letramentos, em especial, o letramento digital e uso de tecnologias digitais, mais especificamente as Tecnologias de Informação e Comunicação, percepção e autonomia para a aprendizagem da língua espanhola. A seleção de participantes será de forma aleatória através do sorteio de 10 alunos de cada uma das três turmas, totalizando 30 alunos com faixa etária de 14 a 18 anos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar as relações entre o nível de letramento digital de alunos do ensino médio de uma escola pública e como esse nível influencia na percepção e uso da tecnologia digital como ferramenta de aprendizado autônomo de línguas espanhola por um grupo de alunos.

Objetivos Secundários:

Identificar o nível de letramento digital dos alunos do ensino médio em relação a aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto em atividades do dia-a-dia como no manuseio de artefatos tecnológicos com e sem acesso à internet;

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com

Diagnosticar que affordances são percebidas pelos alunos de espanhol do ensino médio em relação às tecnologias como instrumento de autoaprendizagem e estabelecer relação entre essas percepções e o nível de letramento dos alunos;
Despertar as percepções dos alunos do ensino médio sobre as tecnologias para aprendizagem da língua espanhola, por meio de encontro de instrução através de palestras;
Averiguar a influência das novas percepções nas ações dos alunos do ensino médio em relação à autonomia na aprendizagem da língua espanhola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Constrangimento e vazamento de dados. Para minimizar estes riscos não será direcionada nenhuma pergunta aos participantes e não identificar os participantes nos questionários.

Benefícios:

Como benefícios os participantes que estudam língua espanhola conhecerão alguns artefatos tecnológicos que podem usar para aprender o idioma (ou aprender mais sobre o idioma) e possibilitar aos que já conhecem esses artefatos desenvolver mais as habilidades de uso para aprimorar o conhecimento no espanhol.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro).

Recomendações:

Veja este link do Manual interativo 3D da versão 3.0 para submissão de projetos de pesquisa

envolvendo seres humanos na Plataforma Brasil.

http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/centralSuporteNova/tutorialVersao3_0/Tutorial_Plataforma_v15.swf

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Apresentar/Enviar o RELATÓRIO FINAL no prazo de até 30 dias após o encerramento do cronograma previsto para a execução do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a análise, conforme a Resolução Nº466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1312852.pdf	15/03/2019 12:39:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DO_MESTRADO_ALINE_CEP.pdf	15/03/2019 12:37:07	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES	Aceito
Folha de Rosto	A.pdf	15/03/2019 11:53:28	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES	Aceito
Brochura Pesquisa	J.pdf	14/03/2019 16:30:18	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES	Aceito
Outros	G.pdf	14/03/2019 15:45:17	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES	Aceito
Outros	F.pdf	14/03/2019 15:44:33	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES	Aceito
Outros	D.pdf	14/03/2019 15:43:10	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA	Aceito

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Continuação do Parecer: 3.271.639

Outros	D.pdf	14/03/2019 15:43:10	SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	I.pdf	14/03/2019 15:40:16	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	H.pdf	14/03/2019 15:39:34	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES	Aceito
Orçamento	E.pdf	14/03/2019 15:38:29	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	B.pdf	14/03/2019 15:37:12	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	C.pdf	14/03/2019 15:35:51	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/03/2019 00:16:03	ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA SOARES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TERESINA, 17 de Abril de 2019

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com