

ELABORAÇÃO DE UM REPOSITÓRIO DIGITAL COM TUTORIAIS DE FERRAMENTAS ONLINE DESTINADO AO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

ELABORATION OF A DIGITAL REPOSITORY OF ONLINE TOOLS' TUTORIALS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos
Doutora em Informática da Educação e em Linguística Aplicada
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
(patricia.campelo@ufrgs.br)

Mariana Backes Nunes¹
Graduanda em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
(marianabackesnunes@gmail.com)

RESUMO: Este trabalho discute a elaboração e a repercussão de tutoriais destinados a uma disciplina semipresencial sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A disciplina “Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (EAD)”, ofertada aos graduandos em Letras com ênfase simples em língua estrangeira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é voltada a promover reflexões aos futuros professores de língua sobre alternativas de currículo, organização de conteúdos e avaliação utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação. Nesta disciplina também os futuros professores são apresentados a diferentes ferramentas online que poderão ser úteis a suas aulas. Entretanto, ao ocorrer algumas dificuldades entre os alunos pelo fato de muitas dessas ferramentas estarem em língua inglesa, surgiu a proposta da criação de um repositório digital (LEFFA, 2006; SCHMITT et. al., 2013) contendo tutoriais acadêmicos em português de uso das ferramentas selecionadas, os quais facilitariam um emprego mais eficaz destas. Os tutoriais foram produzidos em duas modalidades: com os softwares gratuitos *Open Broadcaster Software* (tutoriais em formato de vídeo) e *Wink* (tutoriais mais interativos). Os tutoriais foram postados posteriormente em um canal do *Youtube* e em um *blog*, ambos com o nome “Tecnologia e Educação: Aprendizado de Língua Estrangeira”, a fim de que possam estar disponíveis para toda a comunidade de professores e alunos. Neste trabalho também apresentamos uma análise da recepção dos alunos da disciplina em questão, futuros professores de língua estrangeira, frente aos tutoriais produzidos por este projeto.

Palavras-chave: Repositório Digital. Ferramentas Online. Tutoriais. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT: This paper discusses the elaboration and repercussion of tutorials produced to a semipresencial course on teaching and learning a foreign language. The course “Ensino de Língua/ Literatura Estrangeira e Tecnologia (EAD)”, offered to undergraduate students in a foreign language, from the teaching program at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), aims to promote reflections to future language teachers about curriculum alternatives, content and evaluation using new information and communication technologies. In this course, the future teachers also explore several online tools that can be useful in a second language class. However, some difficulties occurred among students because most of the tools are available only in English. Therefore, a digital repository (LEFFA, 2006; SCHMITT

¹ Bolsista de Iniciação Científica SEAD/UFRGS

et al., 2013) was created containing academic tutorials in Portuguese about some selected online tools. The tutorials were produced in two modalities: with the software *Open Broadcaster Software* (video format tutorials) and the software *Wink* (more interactive tutorials). The tutorials were later posted on a *Youtube* channel and on a *blog*, both under the name of “Tecnologia e Educação: Aprendizado de Língua Estrangeira”, in order to expand these tutorials for a whole community of teachers and students. This work also presents an analysis of the reception of the students of this online course, future foreign language teachers, on the tutorials produced by this project.

Keywords: Digital Repository. Online Tools. Tutorials. Teaching and learning foreign language.

Introdução

Este é um relato da produção e da recepção de tutoriais acadêmicos de ferramentas online exploradas na disciplina “Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (EAD)” do curso de Letras da UFRGS. Esta é uma disciplina disponibilizada a alunos de licenciatura em Letras com ênfase simples em língua estrangeira. Voltada a refletir sobre alternativas de currículo, organização de conteúdos e avaliação em ambiente digital, tem como objetivo principal a discussão sobre o papel de mediação da tecnologia no aprendizado e a familiarização dos futuros professores de língua com as novas tecnologias digitais.

No decorrer do curso, os alunos, futuros professores de língua estrangeira, são convidados a explorar diversas ferramentas digitais presentes na rede para que depois possam pensar em atividades pedagógicas passíveis de serem mediadas através dessas tecnologias. Ao final, os alunos são instigados a produzirem unidades didáticas utilizando as ferramentas apresentadas a eles na disciplina. Entretanto, em uma aplicação desta disciplina, foram descobertos obstáculos que poderiam dificultar o contato dos alunos com as ferramentas online: a disponibilização da maioria das ferramentas selecionadas é somente em língua inglesa (sendo que a disciplina é ofertada a alunos de diferentes ênfases: línguas inglesa, francesa, alemã e italiana). Além disso, percebeu-se a ausência na web de manuais de uso em português das ferramentas, os quais facilitariam a compreensão e o emprego eficaz destas.

Assim, foi identificada a necessidade de se produzir tutoriais acadêmicos de uso de ferramentas digitais voltados a professores de língua. Foram produzidas duas modalidades de tutoriais acadêmicos utilizando softwares gratuitos disponibilizados na Internet, *Open Broadcaster Software* e *Wink*. Em seguida, os tutoriais foram postados no ambiente virtual de aprendizagem, *Moodle*, da disciplina em questão.

Posteriormente, o projeto foi estendido à criação de um repositório digital gratuito de tutoriais acadêmicos com o objetivo de levar a outros professores de língua estrangeira os manuais de uso aqui produzidos, facilitando a formação continuada dos professores e a utilização das novas tecnologias em outras salas de aula de nosso país.

Pressupostos teóricos

Neste trabalho seguimos a ideia de letramento como um fenômeno plural que compreende o estado e a condição de quem possui uma participação ativa nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2002). Pensando nessa perspectiva mais social, Lankshear e Knobel (2006) definem letramento como refletir e aplicar conhecimento e experiência de escrita e leitura para propósitos específicos em contextos específicos.

Gee (2011) explica que, diferentemente da oralidade, o letramento é uma forma de transporte da fala oral capaz de, ao mesmo tempo, carregar a linguagem, apoderar-se dela e enriquecê-la. Por isso, o autor defende que o letramento deve ser adquirido por meio da união entre a socialização, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, com o aprendizado formal, assim levando o aluno a se sentir pertencente a uma cultura letrada, criando um processo de enculturação.

Por sua vez, a mídia digital, também uma forma de transporte da linguagem, é um híbrido das propriedades da linguagem oral e da linguagem escrita (GEE, 2011). Ela resgata da oralidade a interatividade, o aqui e agora, as imagens concretas e a experiência. Assim como a linguagem oral, a linguagem que a mídia utiliza carrega se atualiza muito rápido devido ao fato de vários usuários poderem modificá-la. Com a mídia digital somos capazes de consumir e, mais importante, produzir linguagem, distribuindo e compartilhando o nosso conhecimento e a nossa opinião com o mundo, mesmo não sendo profissionais no assunto, resultando em uma miscelânea de vozes em busca de um interlocutor, nem sempre bem-sucedida.

Em relação à linguagem escrita, a mídia digital adere o caráter de ser permanente e de alcançar uma grande distância, transcendendo o tempo e o espaço de publicação (GEE, 2011). Apesar dessa distância entre o locutor e o interlocutor, o corpo retorna ao espaço da linguagem, mas virtualmente, retorna desterritorializado. Então, como toda forma de transporte de linguagem, a mídia digital tem seus efeitos

negativos, assim como efeitos positivos. Uma das perdas que há na utilização da mídia digital é a perda do contato corporal e o timing, afinal, passamos mais tempo interagindo com pessoas que se encontram longe de nós, do que aqueles que estão por perto. Outros problemas surgem com a liberdade de publicação mencionada anteriormente, sendo um deles o fato de que qualquer um pode publicar o que quiser sem nem ao menos saber sobre o assunto, e, uma vez publicado e acessado por usuários do mundo inteiro, para muitos interlocutores aquele conhecimento sem fundamentação pode ter um caráter de verdade. Logo, é a quantidade de audiência a detentora do poder nessa mídia digital, não a qualidade da publicação. Somos levados a um conhecimento construído em massa, não por especialistas, mas baseado nas experiências empíricas dos usuários.

Portanto, assim como o letramento, a mídia digital pode servir tanto para informar, liberar e dar autonomia como também enganar, controlar e supervisionar as pessoas. Há os dois lados, positivo e negativo, nas consequências oriundas da utilização desse sistema de transporte da linguagem. Embora existam esses elementos negativos na utilização da mídia digital, Gee (2011) salienta que nenhuma tecnologia sozinha faz as pessoas ruins ou boas, inteligentes ou ignorantes, visto que essas características advêm do uso que é feito pelos indivíduos ao usar a tecnologia. Por isso, um papel importante da escola é ensinar aos alunos como se envolver com tais mídias digitais, ou seja, ensiná-los a ler criticamente e selecionar as informações ali encontradas (COSCARELLI, 2016).

A mídia digital está mudando as relações sociais ao mudar a forma como nos dirigimos ao outro, como tratamos o nosso interlocutor e como nos definimos frente ao outro. Na mídia digital, todos os indivíduos ao mesmo tempo em que são estranhos a nós, porque possuem informações novas a ofertarem e porque pouco interagem conosco frente a frente, são também íntimos, porque interagem conosco mesmo que assincronicamente e nos oferecem auxílio ao resolver algum problema. O anonimato é outra característica intensificada na mídia digital (GEE, 2011), pois através da mídia digital as pessoas podem tentar ser outra pessoa ou simplesmente podem negar-se a apresentar uma informação pessoal. Essa não-identificação muda a maneira como nos expressamos e nos dirigimos ao outro.

Essas mudanças tecnológicas e sociais levam ao que Lankshear e Knobel (2006) chamam de novos letramentos. Segundo os autores, os novos letramentos são

constituídos de novos materiais tecnológicos (“new technical stuff”) e novos valores, prioridades e sensibilidades (“new ethos stuff”). Não existem novos letramentos se separarmos as novas tecnologias de informação e comunicação das mudanças sociais que elas geram no letramento como um todo. Por exemplo, como vimos anteriormente, os novos letramentos são cada vez mais participativos, colaborativos e distribuídos; ao mesmo tempo, são menos publicados (em registros impressos), individualizados e centrados no autor.

Tendo isso em mente, ao contrário do que muitos pensam, a leitura e a escrita não estão “morrendo” com o advento da mídia digital. Gee (2011) explica que os processos de leitura e escrita estão mudando neste novo meio social de transporte de linguagem. Os videogames não tomarão o lugar dos livros, eles interagirão com os livros, exemplifica Gee (2011). O que acontece é que as multimodalidades e os diversos gêneros discursivos já próprios da linguagem desde a oralidade estão se diversificando e expandindo com o advento da mídia digital. Por isso, temos que trazer essas novas formas de letramentos para dentro da sala de aula, oportunizando aos alunos momentos de reflexão e crítica sobre esses novos eventos de leitura e escrita com os quais eles já estão familiarizados em seu dia a dia.

Ambiente de aprendizagem *on-line*: educação à distância

E como usufruir de maneira consciente todas essas peculiaridades da mídia digital nos ambientes de aprendizado, partindo do pressuposto de que ambientes de aprendizado efetivos devem estar centrados no aluno, no conhecimento, na avaliação e na comunidade, como afirmam Bransford, Brown e Cocking (1999)? Primeiramente, um ambiente de aprendizagem centrado no aluno é aquele que leva em conta e valoriza o conhecimento prévio do aluno; um ambiente que aceita e respeita a cultura, as formas de expressão e a linguagem que o aluno utiliza para construir conhecimento; em que professores utilizam atividades e ferramentas de maneira a diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos antes de planejar suas atividades. Visualizando essas características no ensino a distância (EAD), pode se tornar mais difícil para o professor perceber os conhecimentos que o aluno já possui devido ao fato de as interações serem, muitas vezes, menos transparentes. O professor em EAD deve, então, instigar o aluno a compartilhar suas experiências seja de forma mais formal (por questionário e pesquisa) ou de forma mais informal (por uma apresentação

peçoal feita à turma). Outro aspecto importante é investigar o conhecimento digital que o aluno possui e a possibilidade de o professor providenciar ambientes e tarefas que aumentem a eficácia das ações do aluno, tornando o meio virtual confortável ao aluno.

Já um ambiente de aprendizagem centrado no conhecimento é definido e moldado pela epistemologia, pela linguagem e pelo contexto (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999). Cada disciplina tem a sua maneira de entender e falar sobre seus conhecimentos, mas deve haver um entendimento e uma relação entre eles. Muitas vezes, a escola não apresenta os conteúdos relacionados para sugerir um problema e um desafio real, visto que os alunos conseguem passar nos testes, mas não aplicam os conteúdos no seu dia a dia. Isso acontece porque os aprendizes nem sequer sabem para quais propósitos devem entender o que lhes é ensinado, não se sentindo próximos dessas esferas e linguagens que lhes é imposto. Para que haja um ensino de qualidade o aprendiz deve saber e querer aprender essas práticas. No entanto, como motivar o aluno a aprender se a escola nunca realmente incorpora as práticas que ensina, nunca deixa claro aos alunos porque eles estão aprendendo determinado conteúdo? Gee (2011) explica que precisamos entender de uma vez por todas que o saber necessário ainda não foi descoberto, entender que os próprios alunos podem não somente consumir, mas também produzir conhecimento fora da escola através da mídia digital. Afinal, a mídia digital traz várias mudanças na forma como a sociedade aprende no seu dia a dia.

Logo, o ensino online tem vantagens em se tratando de conhecimento porque temos um mergulho maior em recursos, não havendo limites para o desenvolvimento do conhecimento. O aprendizado online atrai alunos por sua flexibilidade em tempo e espaço, permitindo uma participação universal, sendo um local em que cada um pode encontrar a sua própria maneira de aprender. Uma desvantagem é a provisão esmagadora de recursos que a Internet fornece, desta forma o professor tem a função de nortear o aluno nesta vastidão de recursos a fim de construir o conhecimento (ANDERSON, 2004).

Quanto à avaliação em um aprendizado online, essa deve ser motivadora e informativa, fornecendo resultados ao aluno e ao professor, tendo como desafio juntar a quantidade com a qualidade, mantendo o interesse e a motivação do aluno (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999). Além disso, deve-se explorar a influência

e a experiência dos colegas, o que nos leva a um aprendizado em comunidade. Um aprendizado focado na comunidade possui o componente crítico social e seu principal questionamento é “como os alunos podem trabalhar e criar novos conhecimentos juntos?”. Os alunos em uma comunidade online auxiliam e desafiam uns aos outros, compartilham uma sensação de pertencimento a um lugar, possuem expectativas e motivações, procuram participar e contribuir com a comunidade.

Em uma comunidade online o aluno tem um ambiente rico de aprendizagem, contudo, é necessária dedicação participando regularmente nos debates em fóruns e trabalhando colaborativamente. Além do aprendizado em comunidade, atualmente os aprendizes têm a opção de usufruir de um aprendizado independente através de recursos disponibilizados na internet, tais como tutorias, simulações, laboratórios virtuais, textos online e etc. Gee (2011) nos apresenta o *passionate affinity-based learning*, definido por ele como o aprendizado decorrente da organização de pessoas, no mundo real ou no mundo virtual, que se unem para aprender em conjunto um assunto de seu interesse relacionado a suas paixões compartilhadas. Nessas organizações os participantes estão ali porque querem saber mais sobre o assunto e querem compartilhar seu conhecimento. Todos, então, podem produzir e consumir conhecimento, de ninguém é esperado saber tudo, entretanto, alguém pode tornar-se um expert em um determinado assunto. Segundo Gee (2011), esse aprendizado em conjunto através de um interesse em comum não é novo ou próprio da mídia digital, embora a mídia digital tenha o difundido. Assim, com a mídia digital há um retorno do conhecimento oriundo dos amadores que competem, até mesmo em qualidade, com os profissionais do assunto.

Justamente pela concomitância de recursos voltados ao estudo em espaço aberto como a internet, o ensino em comunidades online deve levar em conta as oportunidades de aprendizado independente que a internet disponibiliza e usá-las em conjunto com as práticas colaborativas próprias da comunidade. É papel do professor escolher, adaptar e aperfeiçoar as atividades educacionais com as oportunidades fornecidas pela Web, pois o modelo online requer decisões do professor, a partir das quais ele deve pensar como será a natureza do aprendizado, tendo em mente a pergunta de Prensky (2000 *apud* ANDERSON, 2004), “como eles aprendem o quê?”. Anderson (2004) defende a adoção de uma teoria educacional pelo professor, pois, segundo o autor, através de uma teoria investimos nosso material e tempo

efetivamente, temos uma visão geral dos nossos objetivos e transferimos o conhecimento ganho em antigas experiências a novas práticas e contextos. No caso do aprendizado online, a teoria auxilia o professor a escolher as opções certas de tecnologia conforme a necessidade presente em seu contexto educacional, desta forma ele não irá utilizar as inovações tecnológicas sem ter um motivo estruturado, um dos principais problemas na utilização de NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) na educação, segundo Behar (2009). Mesmo assim, segundo Anderson (2004), não devemos ficar estritamente fechados a uma teoria, filtrando todas nossas percepções através dela.

Desta forma, neste novo espaço pedagógico dos ambientes de aprendizagem online, é possível vencer a distância física entre professor e aluno, através da mediação por algum tipo de tecnologia, e vencer a distância pedagógica, através das formas de comunicação e interação e das teorias educacionais adotadas (BEHAR, 2009). Então, nesse novo espaço pedagógico as tarefas devem ser planejadas especialmente para esse meio, não sendo uma mera transposição das aulas presenciais, o que proporciona a produção de diversos objetos de aprendizagem (OAs) passíveis de serem reutilizados em outras instâncias.

Repositórios de aprendizagem

A definição de objetos de aprendizagem (OAs) não é consensual entre os autores. Leffa (2006) explica, seguindo os ensinamentos de McGreal (*apud* 2004), que as definições podem ser classificadas em quatro grandes grupos: 1) qualquer coisa; 2) qualquer coisa digital; 3) qualquer coisa com objetivo educacional; 4) qualquer coisa digital com objetivo educacional. O último conceito é o mais dominante da área e é a definição de objetos de aprendizagem tomada para este trabalho, a ideia de que “pode ser qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem” (LEFFA, 2006, p. 20).

Através desta definição estabelecida para este artigo sobre o que são os objetos de aprendizagem é que devemos olhar para as suas principais características. Leffa (2006) seleciona quatro particularidades próprias dos objetos de aprendizagem: granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade. A primeira, granularidade, trata do fato de os OAs terem a capacidade de se ajustarem e se conectarem com outros objetos de várias maneiras, formando um conjunto

homogêneo e funcional. Entretanto, existem certas especificações para essas construções já que um OA qualquer não pode ser combinado com qualquer outro OA, pois “cada bloco possui determinadas estruturas internas, que estabelecem restrições e preferências que o tornam ou não compatível com outros blocos” (LEFFA, 2006, p. 22-23). Desta forma, quanto menor o objeto, maior a sua granularidade, ou seja, maior a sua capacidade de ser anexado a outro OA.

A reusabilidade é outra característica importante dos objetos de aprendizagem, segundo Leffa (2006), pois estes podem (e devem) ser reutilizados para outros contextos educacionais. A questão não é utilizar o mesmo objeto em diferentes circunstâncias (turmas, grupos, escolas, etc.), mas sim combinar um OA já existente com outros e adaptá-lo para esse novo ambiente. Logo, estaremos permitindo a evolução desse OA, possibilitando que ele acompanhe as mudanças que o mundo digital oferece. Quanto à interoperabilidade, trata-se justamente dessa capacidade do objeto ser adaptável para outras situações, mantendo a sua aparência externa própria de um ambiente digital, mas passível de mudança em sua estrutura interna (LEFFA, 2006), ou seja, apresentar possibilidade de ser utilizado em diferentes sistemas operacionais.

A última característica apresentada por Leffa (2006) é que tem maior importância para este artigo: a recuperabilidade. Um objeto de aprendizagem, para que alcance maior produtividade, deve ser de fácil acesso para o usuário encontrar quando desejar, o mais rápido possível. Para isso ocorrer, existem as classificações em metadados e os acervos, que podem ser estáticos (por menu de tópicos) ou dinâmicos (por busca de palavras-chave). São esses acervos de OAs que chamamos de repositórios digitais de aprendizagem.

Atualmente, muitos dos objetos de aprendizagem já produzidos estão inseridos anonimamente em atividades educacionais mais amplas, o que acarreta sua difícil identificação tornando-os estáticos e não fluídos. Por conseguinte, há uma necessidade de agrupá-los em acervos eletrônicos, indexando-os com informações pedagógicas úteis ao professor, tais como tipo de objeto, público alvo, duração, licença de uso e nível de interatividade. Podemos, então, considerar repositórios digitais catálogos digitais que “permitem o armazenamento propriamente dito, o controle de versões e de publicação, a busca a partir das suas características, o controle de acesso e a avaliação dos objetos” (SCHMITT *et. al.*, 2013, p. 3-4).

Esses repositórios podem ser divididos em três categorias, em termos de sua manutenção: repositórios públicos (gerenciados pelo Governo), universitários (gerenciados por uma ou mais universidades) e privados (gerenciados por empresas particulares, normalmente das áreas de informática, comunicação e entretenimento). No Brasil, os poucos repositórios digitais que existem estão ainda em fase de implementação (LEFFA, 2006).

Sobre a recepção e a avaliação dos objetos de aprendizagem, dividem-se opiniões favoráveis e contrárias à sua existência. É possível enxergar que ainda há um olhar plenamente voltado ao “objeto” com certos descuidos no “de aprendizagem”, havendo uma maior preocupação com a aparência do que com o conteúdo (LEFFA, 2006). Talvez por ter surgido na área da computação é que as teorias pedagógicas voltadas aos OAs ainda estão sendo negligenciadas. Entretanto, a pretensa neutralidade teórica dos objetos de aprendizagem - a ideia de que eles podem ser utilizados de várias maneiras por diferentes professores em diferentes contextos, não havendo necessidade de seguir uma teoria especificamente – é normalmente abordada pelos produtores de software como uma forma de marketing para atingir um maior público.

Leffa (2006) afirma que é necessário aumentar a oferta de OAs, tornando estes atrativos para o professor. O autor sugere darmos maior mérito a essas produções permitindo que se tornem parte das publicações acadêmicas formais do professor. Schmitt et. al. (2013) defendem que esses OAs devem estar disponibilizados em repositórios para assim compartilharmos os OAs com diversos profissionais contribuindo para a economia de recursos econômicos e humanos.

Metodologia e Análise

Os tutoriais produzidos neste projeto seguiram duas modalidades: tutorial interativo e tutorial em vídeo. Os tutoriais interativos (Figura 1) foram produzidos através do software gratuito *Wink*, o qual proporciona captura de frames da tela do computador. Através desse software os frames foram agrupados em uma ordem específica, sendo que o usuário pode navegar por eles conforme o seu próprio tempo, clicando nas setas indicadas:



Figura 1: Exemplo de tutorial interativo

Fonte: Própria

Por sua vez, os tutoriais em vídeos (Figura 2) foram produzidos através do software gratuito *Open Broadcaster Software* (OBS), em que é possível a gravação da tela do computador. Esses tutoriais mostram maiores detalhes das ferramentas, indicando passo a passo como utilizá-la. Para a edição desses vídeos, foram utilizados os softwares *Audacity* - software de gravação e edição de áudio - e *Windows Movie Maker* - software de edição de vídeos.



Figura 2: Exemplo de tutorial em vídeo

Fonte: Própria

Na maioria das ferramentas, foram produzidos os dois tipos de tutoriais, de forma que os alunos pudessem escolher qual modalidade de tutorial mais se adaptava a sua maneira de aprender. Até janeiro de 2017 foram produzidos cerca de quinze tutoriais em vídeo e oito tutoriais interativos, entre eles os tutoriais das ferramentas online *Padlet* (ferramenta de elaboração de murais), *Voki* (ferramenta de criação de avatares), *Bombay TV* (ferramenta de legendagem e dublagem de vídeos), *Smore*

(ferramenta de produção de flyers) e *Pinterest* (rede social de compartilhamento de imagens). Além dos tutoriais, o projeto se estendeu à criação de vídeos apresentando dicas de atividades pedagógicas (Imagem 3) que poderiam ser realizadas em uma aula de língua estrangeira através da utilização das ferramentas online apresentadas nos tutoriais. O objetivo era auxiliar o futuro professor a empregar essas tecnologias em sua aula, de modo que ele se familiarizasse com as mesmas e assim percebesse que é possível utilizar a tecnologia como mediadora do aprendizado. Para a elaboração desses vídeos foi utilizado a ferramenta online gratuita *Powtoon*, a qual permite a criação de animações.



Figura 3: Exemplo de vídeo contendo dicas de atividades pedagógicas

Fonte: Própria

Percebeu-se, então, durante o desenvolvimento dos tutoriais que eles não deveriam estar somente disponíveis para uma única disciplina do curso de Letras da UFRGS, ainda mais em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) institucional como o *Moodle*. Estes tutoriais deveriam estar abertos à comunidade para que não somente nossos alunos de licenciatura, mas outros estudantes e professores já atuantes pudessem ter acesso. Dessa forma, foi criado um repositório digital na plataforma virtual *Youtube* (Figura 4), o canal intitulado “Tecnologia e Educação - Aprendizagem de Língua Estrangeira”, onde os vídeos - tanto os tutoriais quanto os vídeos de dicas pedagógicas - foram postados. Para os tutoriais interativos, criou-se um blog de mesmo nome vinculado ao site da universidade.



Figura 4: O canal “Tecnologia e Educação - Aprendizado de Língua Estrangeira”

Fonte: Própria

A recepção dos futuros professores

Após a construção do canal e a divulgação dele entre os alunos da disciplina “Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (EAD)” do primeiro semestre de 2016 (os primeiros alunos a utilizar os tutoriais), nosso objetivo foi pesquisar qual era a recepção que os alunos tiveram diante dos tutoriais, mais especificamente, se os tutoriais disponibilizados foram úteis ao explorar as novas ferramentas. Os comentários dos alunos, sejam positivos ou negativos, seriam muito importantes para o andamento do projeto, pois assim nos ficaria claro o que estava sendo positivo na produção dos tutoriais e o que deveria ser repensado em futuras criações.

Para isso, foram recolhidos relatos dos alunos de duas diferentes formas: através de questionários sobre os tutoriais utilizando a ferramenta online *SurveyMonkey* e através de discussões guiadas realizadas em fóruns do *Moodle* sobre as ferramentas a serem exploradas. Entretanto, antes de questionarmos os alunos sobre os tutoriais do projeto, decidimos entender primeiro como eles se relacionavam com tutoriais em seu dia a dia.

Dessa forma, a primeira pergunta do questionário realizado pelo *SurveyMonkey* investigava a familiaridade dos alunos com tutoriais no geral e com qual frequência eles eram utilizados. As respostas dos alunos nos informaram que eles utilizam tutoriais em seus dia a dia com o objetivo de solucionar dúvidas e obter ajuda sobre uma determinada ferramenta, como nos mostra o relato desta aluna:

Geralmente tento explorar sozinha, caso tenha alguma dificuldade de entender a ferramenta e/ou esteja tentando fazer alguma coisa específica e não consigo, procuro tutoriais.

Quanto à utilização dos tutoriais deste projeto, os alunos relataram que foram de grande ajuda ao explorar as ferramentas, pois mostraram uma visão geral delas, sendo que a maioria são recursos complexos e muitas vezes estão disponibilizados somente em língua inglesa:

O tutorial é muito importante porque explica muito bem como utilizar a ferramenta. Sobretudo, é fundamental para pessoas que não tem um bom domínio do inglês (meu caso) e que, por esse motivo, poderiam se perder bastante na ferramenta.

Eu utilizei o tutorial sim. Ele me auxiliou bastante no uso da ferramenta, eu teria demorado muito mais tempo se não tivesse consultado o tutorial.

Sobre as duas modalidades de tutoriais, os alunos relataram que com as duas opções eles puderam optar por aquela com que eles melhor se adaptaram. Dessa maneira, pontos positivos e negativos foram elencados sobre cada uma como justificativa pelas suas escolhas. A modalidade de tutorial em vídeo foi bem assinalada pelos alunos por apresentar o passo a passo das ferramentas, mostrando vários detalhes, além de ter uma linguagem bem acessível. Por outro lado, essa riqueza em descrições foi apontada como um ponto negativo por outro grupo, pois, segundo eles, isso torna os tutoriais muito longos e cansativos.

Achei que [o tutorial em vídeo] explicava mais informações e mostrava clique por clique.

[Gostei mais do] tutorial em vídeo, pois você ouve e ao mesmo tempo que o vídeo mostra como fazer, acho muito mais fácil.

Quando um tutorial tem mais de 10 minutos eu perco a vontade de assistir.

Por sua vez, o tutorial interativo conquistou os alunos que preferiam explicações mais objetivas. Além disso, os alunos também apontaram como um ponto positivo o fato de eles poderem controlar, através de flechas, o ritmo da sua leitura, conforme relatos a seguir:

O tutorial interativo é melhor porque você pode interagir com o conteúdo assim facilita a utilização da ferramenta.

Gostei de utilizar o tutorial interativo justamente por manuseá-lo [clcando nas flechas e lendo] desta forma avançava nas explicações

no meu tempo, enquanto que no vídeo tinha que esperar a etapa seguinte.

Através desses relatos, percebemos que os alunos, em sua maioria, utilizaram os tutoriais para entender melhor as ferramentas e tirar suas dúvidas. Além disso, eles puderam refletir nos fóruns sobre as ferramentas exploradas, pensando assim sobre a aplicação delas em suas aulas. Logo, no final da disciplina, os futuros professores de língua estrangeira souberam integrar as ferramentas digitais em projetos de aula, criando assim aulas mais dinâmicas e interativas, além de mais atrativas ao aluno. Puderam perceber que a tecnologia pode ser mediadora de aprendizagem de língua estrangeira, contanto que o professor estruture um plano pedagógico no qual os recursos tecnológicos tenham um papel importante nas tarefas, não sendo utilizados de forma aleatória, sem uma grande reflexão.

Considerações finais

Apesar de já termos grande contato com novos letramentos em nosso cotidiano, ainda temos muita relutância em trazê-los à escola, onde o aluno pode refletir e pensar criticamente sobre as práticas do seu dia a dia. Ferramentas online ainda são refutadas por professores em variados contextos, sem se levar em conta a sua capacidade de serem mediadoras de aprendizagem. Por isso, a importância de disciplinas como “Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (EAD)” em cursos de licenciatura, segundo defende Paiva (2013), pois elas permitem a formação de novos professores conectados em rede, os quais podem valorizar um ambiente de aprendizagem centrado no aluno, no conhecimento, na avaliação e na comunidade.

De acordo com Zacharias (2016, p. 17), “ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores experientes em várias mídias”. Dessa maneira, professores de línguas devem estar atentos às diferentes mudanças em nossa sociedade, pois elas determinam as práticas de leitura e escrita a serem trabalhadas em sala de aula - afinal, são essas práticas que serão cobradas dos nossos alunos posteriormente! Assim, as diferentes ferramentas digitais têm o potencial de acrescentar em nossas aulas oportunidades de aprendizado, porque através delas temos maior facilidade de proporcionar momentos autênticos de

envolvimento do aluno com a língua estrangeira, além de oportunizar atividades mais lúdicas e interativas.

Ao longo da produção dos tutoriais, percebe-se a importância deste projeto, afinal, através desses materiais que auxiliam o professor a entender as ferramentas, ele é instigado a utilizá-las em sua sala de aula. A falta de familiaridade com o ambiente digital ou com a língua em que a ferramenta está disponibilizada poderiam ser obstáculos a esse novo professor, porém com a existência dos tutoriais o caminho a ser percorrido por esse professor em formação pode se tornar um pouco mais simples. Desse modo, a disponibilidade de um repositório digital direcionado a uma comunidade de professores atuantes e em formação é passível de fomentar mais reflexões sobre as práticas docentes atuais e suas exigências tecnológicas

Referências

ANDERSON, T. Toward a Theory of Online Learning. In: ANDERSON, T.; ELLOUMI, F. (Org.). **Theory and Practice of Online Learning**. Athabasca: Athabasca University, 2004, p. 33-60.

BEHAR, P. Introdução: modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, P. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRANSFORD, J; BROWN, A; COCKING, R. (1999). **How people learn: Brain, mind experience and school**. Retrieved June 6, 2003, from the National Academy of Sciences. Disponível em: <http://www.nap.edu/html/howpeople1>. Acesso em: 23 fev. 2018.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: _____ (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-30.

GEE, J. P.; HAYES, E. **Language and Learning in the Digital Age**. Oxon: Routledge, 2011, 159 p.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sample 'the new' in New Literacies. In: _____ (Org.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007. vol. 29, cap. 1, p. 1-24.

LEFFA, V. J. Nem tudo o que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá: EdUFMT, v. 12, nº 12, p. 15-45, 2006.

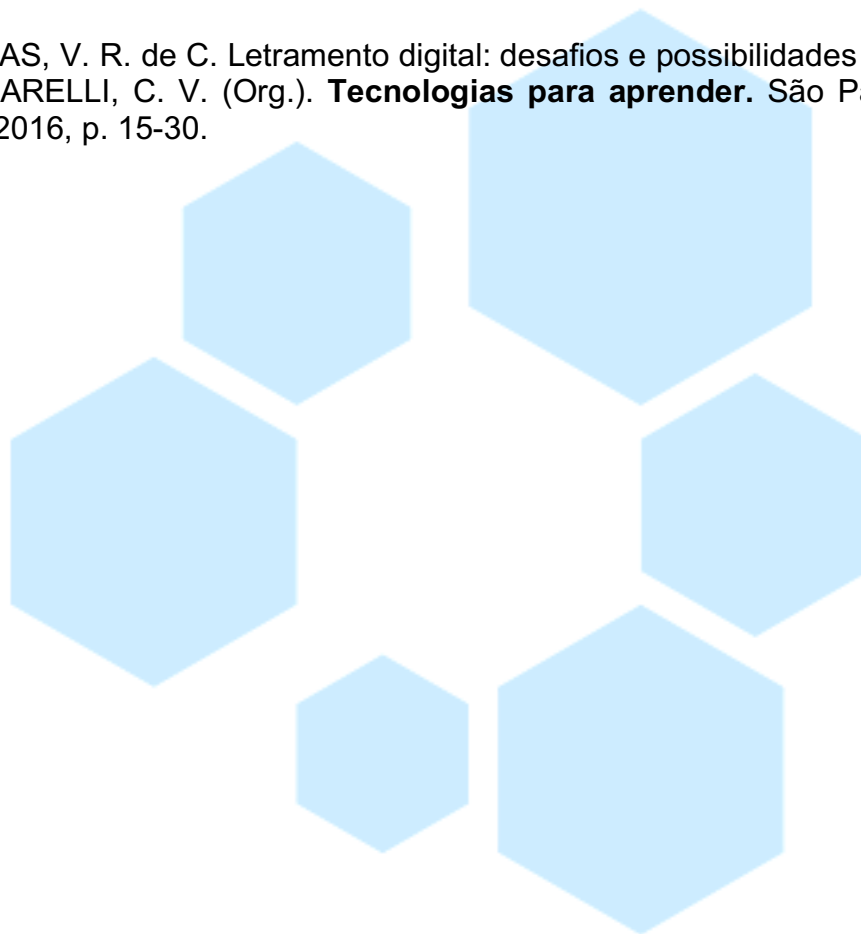
PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: Novos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v. 2, p. 209-230.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York: MCGraw-Hill, 2000. *Apud* ANDERSON, T. Toward a Theory of Online Learning. In: ANDERSON, T.; ELLOUMI, F. (Org.). **Theory and Practice of Online Learning**. Athabasca: Athabasca University, 2004, p. 33-60.

SCHMITT, M. A. R.; TAROUCO, L. M. R.; RODRIGUES, A. P.; VIDEIRA, J. A. Depósito de objetos de aprendizagem em repositórios a partir da integração com ambientes virtuais de aprendizagem. **CINTED-UFRGS: Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, nº 3, dezembro, 2013.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-30.



Recebido em 30 de junho de 2017
Aprovado em 10 de novembro de 2017