

Ensino da língua espanhola e as redes sociais: possibilidades

Wanessa Borges Melo¹

Márcia Aparecida Silva ²

Resumo

Neste estudo, buscamos investigar a inserção das redes sociais no processo de ensino de línguas, mais especificamente, buscamos compreender o uso de Redes Sociais no processo de ensino- aprendizagem da língua espanhola. Jurani (2011) argumenta que aprender a língua espanhola compreende mais oportunidades de trabalho, experiências culturais, dentre outros aspectos. Nesse sentido, criamos um grupo secreto na Rede social Facebook com o intuito de possibilitar aos alunos um maior contato com a língua espanhola e investigar de que forma a aprendizagem ocorreria nesse ambiente. Para analisar as interações em ambiente online, embasamos-nos no Modelo de Busca de Conhecimento (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000). Nossas análises revelaram que o ambiente online proporcionou a construção compartilhada de conhecimentos, além de um maior engajamento da turma na aprendizagem da língua alvo, o que teve decorrência positivas para o ambiente presencial.

Redes Sociais; Ensino de língua estrangeira; Modelo de Busca de Conhecimento.

Introdução

Esta pesquisa surgiu de nossa necessidade em buscar modos que instigassem a aprendizagem da língua espanhola para além da sala de aula presencial. A escolha em inserir uma rede social nas práticas acadêmicas ocorreu ao percebermos que a maioria dos alunos sempre entrava em contato pelas redes sociais para tirar alguma dúvida, compartilhar vídeos que gostaram, ou mesmo para praticar o que haviam aprendido em sala de aula.

Dessa forma, propomos investigar a integração das redes sociais, em específico, o Facebook, no ensino da língua espanhola, com o intuito de facilitar o contato dos alunos com a língua alvo, posto que temos apenas 1 aula de espanhol por semana, na escola

¹ Especialista em Letramento, produção de sentidos e escrita, Universidade Estadual de Goiás-Campus Iporá

² Mestre em Estudos Linguísticos, docente na Universidade Estadual de Goiás-Campus Iporá

pesquisada. A escola mantém uma página na rede social Facebook, na qual projetos interdisciplinares são postados, eventos da escola, dentre outras informações.

Para realizar esta pesquisa objetivamos refletir sobre a inserção da rede social Facebook para a aprendizagem da língua espanhola. Analisaremos, também, as limitações e as vantagens de se integrar redes sociais no ensino de línguas estrangeiras. Para alcançar nossos objetivos, dividimos esse artigo da seguinte maneira: primeiramente, abordaremos a teoria que sustenta a pesquisa e as análises; logo após, descreveremos a metodologia da pesquisa e, por último, analisaremos os dados coletados.

Aprendizagem da língua espanhola

Segundo Jurani (2011), a língua espanhola ocupa no mundo de hoje uma posição de relevância, de modo que ignorá-la pode significar perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal. Isso nos leva a refletir sobre a importância do ensino da língua espanhola em nosso país, uma vez que, atualmente, o Brasil tem estreitado laços com países hispano-americanos, não somente por questões comerciais, que foram o ponto de partida para o fortalecimento da língua, mas também por questões sociais e políticas.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, Junger (2010) discute conceitos como compreensão leitora sob as óticas sócio interacional e enunciativa, transposição didática e gêneros virtuais, refletindo sobre sua implementação e implicações no espaço de sala de aula. A partir de nossa experiência como professoras de línguas estrangeiras, percebemos que o ensino de línguas, tendo como suporte apenas o livro didático, não permite ao aluno o contato que o ambiente digital possibilita. Isso porque as situações de interações reais, possibilitadas pelos contatos com falantes nativos ou proficiente da língua estudada, propiciam uma aprendizagem mais rica, que faz mais sentido para o aluno. Isso porque as situações de interações reais, possibilitadas pelos contatos com falantes nativos ou proficiente da língua estudada, propiciam uma aprendizagem mais rica, que faz mais sentido para o aluno, além de permitir que ele tenha mais contato com a língua. Pensando nisso, acreditamos que trabalhar com o ensino híbrido (mescla entre o ambiente presencial e o online) traz muitos benefícios para os alunos.

Segundo Moran (2015) o ensino híbrido contribui para quebrar algumas das barreiras do processo de aquisição de línguas. Assim, o processo de aprendizagem não mais depende de um espaço físico ou mesmo apenas do professor para acontecer. O ensino híbrido, segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, (2015), está enraizado em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços.

Vários autores discutem a integração de tecnologias no ensino, tais como Leffa (2016), que investigou as redes sociais, discutindo como elas refletem a sociedade, e descreveu as mudanças que elas podem proporcionar à educação. Assim, notamos a necessidade de compreender como ocorre a interação humana no ambiente virtual, em que tempo e espaço assumem dimensões diferentes, alterando as relações humanas, na medida em que podem, de modo simultâneo, aproximar e afastar as pessoas. Por um lado, essa integração parece reproduzir algo já existente, por outro, as redes sociais fazem emergir uma realidade distinta, transformando aquilo que pensamos conhecer. Dessa maneira, consideramos que as redes sociais têm impacto impressionante na realidade atual e, por isso, consideramos relevante investigá-las na área da educação.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), em sua pesquisa, apresentam possibilidades de integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, de forma a alcançar uma série de benefícios no dia a dia da sala de aula, tais como o maior engajamento dos alunos na aprendizagem e o melhor aproveitamento do tempo do professor para momentos de personalização do ensino por meio de intervenções efetivas.

Carvalho e Sunaga (2015), por sua vez, discutiram sobre as tecnologias digitais no modelo de ensino híbrido. Segundo os autores, as tecnologias digitais são apresentadas como um recurso para a personalização do ensino. Essa personalização é relevante na medida em que os alunos não aprendem da mesma forma, cada um tem seu tempo para aprender. Assim, usar tecnologias digitais é um modo de personalizar o ensino. O objetivo de usar uma ferramenta não pode ser o uso *per se*. É necessário que os docentes, ao propor a utilização de alguns desses recursos, pensem nos “benefícios e nos requisitos que essa ferramenta atenderá, quais facilidades ela trará, se gerará dados e em que pontos ela deixará a desejar” (CARVALHO e SUNAGA, 2015, p. 146).

Podemos afirmar, com base nas pesquisas esboçadas, a necessidade de refletirmos sobre a inserção de redes sociais no ensino de línguas, de forma a alcançar uma série de benefícios no dia a dia da sala de aula, como o maior engajamento dos alunos em sua própria aprendizagem e o melhor aproveitamento do tempo do professor para momentos de personalização do ensino por meio de intervenções efetivas

Na próxima seção descrevemos o modelo de Busca de Conhecimento, pois acreditamos que esse modelo pode colaborar na compreensão das manifestações sociais, cognitivas e instrucionais que ocorreram na aprendizagem dos alunos.

O modelo de Busca de Conhecimento

Segundo Garrison, Anderson e Archer (2000), o modelo de Busca de Conhecimento investiga de que forma as presenças social, cognitiva e instrucional, elementos considerados pelos autores essenciais para construção do conhecimento em ambientes textuais assíncronos, colaboram com a aprendizagem. Há várias pesquisas sobre essa temática, tais como a de Braga (2007), que apresentou evidências das presenças social, cognitiva e instrucional nas mensagens trocadas nas subcomunidades de aprendizagem, foco de seu trabalho. A observação dos indicadores da presença social revelou como as discussões *online* possuem vários traços de cunho afetivo, embora não sejam interações ao vivo. É profícuo ressaltar que as questões pessoais foram usadas como forma de validação e aplicação de conteúdos teóricos estudados.

A pesquisa de Gonzalo e Oliveira (2012) analisou as presenças cognitiva, social e instrucional, a partir de sua ocorrência em mensagens dos fóruns e *e-mails* produzidos no decorrer de uma disciplina de pós-graduação realizada em ambiente *online*. As análises mostraram que o modelo é útil para o estudo das comunidades de aprendizagem *online*.

O modelo de Busca de Conhecimento, proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), pode ser usado como estratégia analítica, a fim de compreendermos melhor os processos que acontecem na aprendizagem *online*. Segundo Braga (2007), a inter-relação das diversas presenças no modelo de Busca de Conhecimento é relevante porque reúne, em uma única proposta, questões

voltadas para as dimensões social, cognitiva e instrucional, os quais muitas vezes são tratadas de forma separada.

A seguir, apresentamos um quadro com as presenças social, cognitiva e instrucional com base em Garrison (2007), logo após, descrevemos brevemente os modelos.

<i>Elementos</i>	<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>
<i>Presença Social</i>	Afetivo	Expressões de emoções
	Interativo	Fazer perguntas
	Coesivo	Vocativos; Dirigir-se ao grupo
<i>Presença Cognitiva</i>	Evocativo	Sensação de perplexidade
	Temporária	Conectando ideias; síntese
<i>Presença Instrucional</i>	Facilitação das Discussões	Leitura e comentário de mensagens postadas Incentivo à participação; Intervenções necessárias. O professor faz uso de seu <i>expertise</i> para auxiliar os aprendizes na solução de problemas
	Promoção da instrução direta	

Garrison (2007)

Presenças Social, cognitiva e instrucional

Para Braga (2007), a presença **social** é a habilidade que envolve as relações sociais e afetivas dos aprendizes em prol de um propósito comum. A presença social em Garrison, Anderson e Archer (2000) está associada à habilidade de expressão dos participantes, pessoal e social, por meio da qual eles se apresentam à comunidade como pessoas reais. A **cognitiva**, por sua vez, reflete a construção e aplicação de significado nos termos de Garrison, Anderson e Archer (2000), também entendida como a capacidade dos estudantes construírem conhecimentos por meio da reflexão e da comunicação entre os participantes da comunidade. Com relação à presença **instrucional**, a autora aponta que ela pode ficar a cargo do professor, tutor ou mesmo aluno que estimularão e motivarão as discussões no

ambiente *online*, em que há promoção de oportunidades para que os participantes se sintam integrados à sua comunidade, mantendo, dessa forma o sentimento de pertencer ao grupo.

Todas estas presenças se relacionam, servindo uma de suporte para a outra. As questões com foco na construção de significado são expressas de maneira entrelaçada com as questões de cunho instrucional nas comunidades, reforçando a inter-relação entre as presenças social, cognitiva e instrucional discutidas. A inter-relação dessas presenças apresentadas na proposta de modelo e Garrison (2007), possibilita o desenvolvimento de trabalhos como este, que busca a melhor compreensão dos padrões coletivos que emergem do entrelaçamento de diversos elementos.

Passamos, neste momento, à discussão da metodologia.

Metodologia

A pesquisa que ora apresentamos é uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. De acordo com Silva (2014), em sua dissertação, esse tipo de pesquisa se justifica pela possibilidade de contribuir a partir de reflexões e discussões sobre estudos já realizados no âmbito da Linguística Aplicada.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de língua espanhola, em uma escola da rede particular de ensino, entre março e junho de 2017. Na turma há 13 alunos, de idade entre 14 e 15 anos. São alunos que já mantêm certo contato com a Língua Espanhola, pois têm aulas de espanhol desde a 6ª série. Enfatizamos neste trabalho as interações *online*, que ocorreram por meio da rede social *Facebook*.

O grupo construído no *Facebook* funcionou também como repositório das atividades no qual foram adicionados recados, para interação entre os alunos e para realizar algumas atividades durante as aulas e também fora delas. Os instrumentos de coleta de dados compõem-se de textos verbais e não verbais produzidos pelos alunos em um grupo secreto na rede social *Facebook*.

Passamos, agora, à discussão e análise dos dados.

Análise dos dados

A integração das tecnologias digitais no processo de ensino permite criar um ambiente virtual em que alunos e professores sintam-se próximos, mesmo fora da sala de

REVISTA Tecnologias na Educação – Ano 7 – Número 1 – Dezembro 2017 – tecnologiasnaeducacao.pro.br
- tededu.pro.br

aula, o que pode contribuir para a aprendizagem colaborativa. Possibilita também um contato maior do aluno com o conteúdo estudado, pois ele pode interagir com pessoas distantes geograficamente, falantes nativos ou proficientes da língua alvo. Além disso, esses espaços possibilitam o armazenamento, distribuição e acesso às informações, independentemente do local em que cada usuário esteja.

A seguir, na figura 1, podemos observar os alunos em interação utilizando a língua alvo. A professora propôs que postassem um lugar no qual gostariam de passear. A tarefa incluía, também, que fizessem um comentário sobre postagem de um colega. Notamos que os alunos não se restringiram ao que foi pedido, eles também comentaram os posts de vários colegas, evidenciando a presença social, como podemos ler nos excertos: “*muy guapa la ciudad; hermosa vista*”.



Figura 1: presença social.
Fonte: imagem grupo Facebook

A interatividade entre os participantes acontece também de forma assíncrona, ou seja, cada aluno pode realizar as atividades no momento que lhes foi mais adequado, o que facilitou a participação, uma vez que cada um pode escolher de onde e quando interagir. O fato de as redes sociais permitirem atividades assíncronas é relevante na medida em que o aluno não precisa realizar a atividade naquele momento específico, quando ele escolhe o momento de fazer, a tensão diminui.

A presença social ocorreu em demonstrações de afeto entre os alunos, as quais ficaram expressas por meio da linguagem escrita. As figuras 1 e 2 demonstram manifestações de carinho, humor e amizade entre eles, como podemos ver em “horrible” e “que chico muy guapo”. Garrison (2007, p. 65) apresenta três categorias que representam a presença social, a saber: resposta afetiva, que se refere a expressões pessoais, sentimento, uso de humor; resposta interativa, em que há a retomada do outro nas interações; e a resposta coesiva, que se refere a cumprimentos, saudações. Essas categorias são relevantes na medida em que permitem um laço entre os participantes, deixando o ambiente *online* mais acolhedor e propício à aprendizagem.

Os jovens estão conectados às redes sociais praticamente 24 horas ao dia, desse modo, as atividades em ambiente *online* geraram maior interação e os alunos ficaram mais tranquilos para realizarem as atividades propostas. Entre os recursos usados nas manifestações sociais destacam-se os *emojis*. Como aponta Paiva (2016, p. 396), “o uso dos *emojis* é uma tentativa de transmitir mais sentido de forma mais econômica em determinados contextos de interação, mas, ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções”. Além dos recursos da escrita e da fala, esses recursos não verbais e típicos de tecnologias digitais foram largamente utilizados em conjunto com as interações escritas ou em separado, como

pode ser observado nos *emojis* 🥰🥰🥰 (Carinho), 😂😂😂 (morrendo de rir), ❤️❤️❤️ (amei), 😊😊😊 (satisfeito), nas Figuras 1 e 2.



Figura 2 - Uso de onomatopeia
Fonte: imagem grupo *Facebook*

Na Figura 2, observamos o uso de onomatopeia como “jajajaja”, que representa a apreciação do participante em relação às intervenções do colega. Assim como os *emojis*, essas figuras de linguagem tornaram as interações mais expressivas. A presença social ocorreu em manifestações de emoções e de humor, expressas por meio da linguagem escrita e pode inclusive ser vista quando eles brincam uns com os outros fazendo piadas, como pode ser visto na figura 2. A presença social evidencia que os alunos precisam se sentir confortáveis para realizarem as tarefas. Dessa forma, quanto maior a interação entre eles, maior o estímulo e a motivação para eles se engajarem no processo de aprendizagem. Entretanto, se a interação for baixa, poderia afetar a socialização e, em decorrência, a aprendizagem num ambiente virtual.

Na Figura 3, notamos a emergência da presença instrucional quando a aluna solicita à professora um novo prazo para responder. Há aqui, interação entre aluno e professor. A presença instrucional segundo Garrison (2001) é a concepção, facilitação e direcionamento de processos cognitivos e sociais, com o objetivo de alcançar resultados de aprendizagem com significado pessoal e com valor educacional.



Figura 3 - Presença cognitiva
 Fonte: imagem grupo *Facebook*

Tanto nas figuras 3 e 4 percebemos a presença cognitiva, por meio da conexão de ideias e sínteses feitas pelos alunos ao comentar sobre o vídeo postado. Notamos a presença cognitiva na escrita dos alunos ao contarem o que compreenderam do vídeo. Cada aluno interpretou de modo distinto e usou a língua alvo para escrever. A presença cognitiva, segundo Garrison (2001), se configura como um fator significativo na percepção da aprendizagem e no sentimento de comunidade.



Figura 4 - Presença cognitiva
 Fonte: imagem grupo Facebook

Vale ressaltar que a presença social apareceu de forma constante nas interações do grupo e esteve entrelaçada com a presença cognitiva. Todas essas presenças influenciaram as interações e as intervenções relativas ao uso da língua espanhola durante a formação. De acordo com Braga (2007) as presenças social, cognitiva e instrucional revelam o quanto a aprendizagem em ambiente virtual é significativa para os alunos. Eles estabelecem laços, talvez até mais fortes que os laços em ambiente presencial. Em nossa pesquisa, notamos que os alunos mais tímidos se sobressaíram mais nas atividades nas redes sociais. Assim, todos os alunos tiveram mais oportunidade de aprender e de mostrar o que aprenderam.

Considerações finais

Pensar a inserção de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas demanda preparo e vontade do professor, muitos são os desafios, como tempo, falta de conexão, desinteresse dos alunos. Contudo, acreditamos que, quando o professor consegue transpor a primeira barreira, da inserção, os alunos se interessam mais pelas aulas.

Para realizar essa pesquisa, propomos como objetivo refletir sobre as limitações e as vantagens de se integrar redes sociais no ensino de línguas. Como possibilidades, notamos

um contato maior dos alunos com a língua, mais interação entre os pares e aprendizagem colaborativa. Os limites da integração puderam ser notados no momento em que uma aluna estava proibida temporariamente pelos pais de entrar nas redes sociais, esta situação gerou um certo atraso em suas respostas, porém no final, foi resolvido.

Em nossa pesquisa, não tivemos problema com conexão de internet, na escola pesquisada os alunos são proibidos de usar o celular nas aulas, para resolver o problema, todas as atividades foram feitas em casa. Depois de realizar a pesquisa, iremos conversar com a coordenação da escola e mostrar os resultados, para que ele possam ver que é possível inserir tecnologias nas aulas e que a internet deveria ser aberta aos alunos.

A presença social no ambiente *online* foi relevante para observar a interação *online* dos alunos, eles estabeleceram laços mais fortes entre si. Quanto à presença cognitiva, notamos que é um elemento vital na experiência educativa em ambiente online e se define pelo fato de os participantes construírem o significado e o conhecimento através da comunicação, facilitando diretamente o pensamento crítico empreendido pela comunidade de aprendentes.

No caso da presença cognitiva, os indicadores demonstraram que a comunidade constrói conhecimento de forma colaborativa, mesmo interagindo de forma assíncrona. Já a observação dos indicadores da presença social revelou como as discussões *online* possuem vários traços de cunho afetivo, embora não sejam interações ao vivo. Segundo Braga (2007) as presenças são relevantes para o processo de ensino em ambiente virtual porque promove discussões sobre o processo de construção de significado no ambiente colaborativo *online*, seu foco eleva ao primeiro plano o processo de construção de significado do indivíduo.

Portanto, concluímos nosso trabalho acreditando que este tipo de pesquisa é relevante para desmistificar a ideia de que as redes sociais não podem ser usadas em ambiente escolar. Esperamos que essa pesquisa possa colaborar para com os estudos na área da linguística aplicada para o fortalecimento da integração de tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Referências

ABIO, G.; AGUIAR de OLIVEIRA, L. **Análise de uma comunidade de busca de conhecimento na educação superior**. In: Anais do X EVIDOSOL e VII CILTEC - Online - junho/2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/File/4746/4459>. Acesso em: 16 de junho de 2017.

ARCHER, W., GARRISON, D. R., & ANDERSON, T. **Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education**. University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada. 2000.

BACICH, L. NETO, A. T. TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRAGA, J. C. F. **Comunidades autônomas de aprendizagem online na Perspectiva da Complexidade**. 207 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-7ABNS2>>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

CARVALHO, A.; SUNAGA, C. S. de. Ensino Híbrido, Personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L. NETO, A. T, TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p. 27-46, 2015.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2/3, p. 87-105, 2000.

JUNGER, C. V. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. In: **Calidoscópico**, Vol. 8, n. 1, p. 24-37, acesso em: 10 de outubro de 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/156/12>.

JURANI, J. **A importância da língua espanhola no brasil**. 2011. Acesso em: 10 de Setembro de 2017, Disponível em: <https://colegiosenadorflaquer.wordpress.com/2011/02/23/a-importancia-da-lingua-espanhola-no-brasil-prof%C2%AA-julia-jurani-espanhol/>.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n.4, p.13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> . Acesso em: 24/04/2017.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L. NETO, A. T, TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p. 27-46, 2015.

PAIVA, V. M. O. A linguagem dos emojis. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. (55.2), p. 379-399. 2016.

SANTANA, V. P., SANTOS, A. dos A. Motivação e aprendizagem para o ensino da língua espanhola: a música na sala de aula. **Anais do VI Fórum de identidades e alteridades e II congresso nacional de educação e diversidade**. 2013. Acesso em 10 de setembro de 2017. Acesso em: <http://docplayer.com.br/4451863-Motivacao-e-aprendizagem-para-o-ensino-da-lingua-espanhola-a-musica-na-sala-de-aula.html>

SILVA, M. A. **Diário reflexivo e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa da educação básica: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, 2014, 124f.

Recebido em Outubro 2017

Aprovado em Novembro 2017