

TECNOLOGIAS DIGITAIS FACILITAM A APRENDIZAGEM? Um relato de experiência sobre o uso de TDICs em aulas de Língua Espanhola para fins específicos

DUARTE, A. F. C.
afcduarte@yahoo.com.br
AMAN (docente)

DE PAULA, K. C. S.
kisyecristina@gmail.com
AMAN (docente)

PINTO, T. S. P.
timoteosalgado@yahoo.com.br
AMAN (docente)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo investigar o impacto do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na aprendizagem de Espanhol para fins específicos na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, realizando um estudo de campo que enfoca uma das turmas de cadetes do 2º Ano da AMAN, buscando apreender suas percepções sobre a facilitação de seu aprendizado por intermédio das TDICs. São expostas duas bases teóricas, o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (MISHRA; KOEHLER, 2006) e a interação entre gêneros textuais e as TDICs (MASCUSCHI, 2008). Esta pesquisa apresenta como principal resultado a concordância dos cadetes de que o emprego das TDICs gerou maior interesse e rendimento durante as tarefas realizadas, impactando positivamente sua aprendizagem em Língua Espanhola.

Palavras-Chave: AMAN; Espanhol para fins específicos; TDICs; TPACK.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar el impacto del uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDICs) en el aprendizaje del Español para fines específicos en la Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). La investigación sigue un enfoque cualitativo, realiza un estudio de campo con un grupo de cadetes del 2º año de la AMAN y busca comprender sus percepciones acerca del intento en facilitar su aprendizaje a través de las TDICs. Se exponen dos bases teóricas, el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (MISHRA; KOEHLER, 2006), además de la interacción entre los géneros textuales y las TDICs (MASCUSCHI, 2008). Esta investigación presenta como resultado principal la concordancia por parte de los cadetes de que la utilización de las TDICs generó un mayor interés y rendimiento incrementado, mientras realizaban sus tareas, lo que impactó positivamente su aprendizaje en Español.

Palabras-clave: AMAN; Español para fines específicos; TDICs; TPACK.

1. ASPECTOS GERAIS

Este artigo tem por finalidade relatar uma experiência de utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em atividades didáticas de ensino de Espanhol para fins específicos, investigando a percepção dos estudantes sobre o impacto deste uso na sua aprendizagem. Tal experiência transcorreu no mês de julho de 2019, nas aulas ministradas ao 2º Ano da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

A AMAN é uma Instituição de Ensino Superior de Extensão e Pesquisa localizada em Resende – RJ que forma, anualmente, cerca de 400 oficiais da linha de ensino militar bélico do Exército Brasileiro (EB) como bacharéis em Ciências Militares. Os alunos deste estabelecimento de ensino, intitulados cadetes, estudam ao longo de quatro anos mais de 50 disciplinas distribuídas em cerca de 6.300 horas-aula. Dentre estas, há quatro disciplinas anuais destinadas ao desenvolvimento de competências em Língua Espanhola, em uma carga horária total de 180h.

A Cadeira de Espanhol da AMAN é composta (em 2019) por uma equipe de 10 professores (dentre os quais se incluem os autores deste artigo) e possui a missão de possibilitar aos cadetes a aquisição e o aprimoramento de suas habilidades linguísticas neste idioma. Dos quatro níveis de proficiência abrangidos pelas disciplinas de Espanhol na AMAN - A2.1; A2.2; B1.1; e B1.2 do Marco Comum Europeu de Referência (CONSELHO DA EUROPA, 2001), o referente ao 2º Ano busca proporcionar aos cadetes padrões de desempenho de nível A2.2 que contemplem a aprendizagem de Espanhol nos âmbitos cultural, social, político e geográfico, tendo como principais temáticas *viagens* e *saúde*. Por sua vez, os cadetes do 2º Ano da AMAN são cerca de 400 estudantes com 20 anos de idade, em média, distribuídos em 13 turmas de aula, das quais uma participou desta pesquisa.

A efetivação deste artigo se justifica pela importância em se aprofundarem os conhecimentos acerca dos impactos do uso de recursos tecnológicos na aprendizagem dos alunos, não somente em Língua Espanhola, como nesta investigação, mas também em outros idiomas e até mesmo em outras áreas do conhecimento.

Pretende-se, no desenvolvimento deste artigo, inicialmente apresentar a metodologia utilizada para sua consecução. Logo após, utilizam-se como bases teóricas o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo, segundo Mishra e Koehler (2009), bem como Souza, Tercariol e Gitahy (2017); e a interação entre gêneros textuais e as TDICs, com base em Cassany (2012), Mascuschi (2008) e Vergnano-Junger (2015). Em seguida, é apresentada a aplicação e os resultados obtidos nos exercícios em sala de aula com a mediação dos recursos de escrita digital e espelhamento de tela. Na sequência, são expostas as considerações finais desta pesquisa.

2. METODOLOGIA

A fim de efetuar esta investigação, privilegiou-se a abordagem qualitativa, por pretender-se levar em conta a perspectiva dos cadetes do 2º Ano da AMAN acerca da influência da utilização de TDICs na sua aprendizagem de Língua Espanhola. Desta forma, tal abordagem buscou levar em conta as características enunciadas por Bogdan e Biklen (1994), apresentando o próprio ambiente natural (atividades correntes nas aulas de Espanhol na AMAN) como fonte direta de dados, envolvendo a obtenção de dados descritivos da compreensão dos discentes participantes, enfatizando o processo de aprendizagem de Espanhol e preocupando-se em retratar a perspectiva destes alunos.

O início do planejamento desta investigação (maio de 2019) praticamente coincidiu com a disponibilização à Cadeira de Espanhol de um aparelho televisor (*smart TV*) de 60 polegadas, além de um *tablet*, ambos dotados de um recurso tecnológico que pode ser enquadrado no âmbito das TDICs. Este recurso em particular, comercialmente denominado *smart view*, é capaz de espelhar telas, integrando o conteúdo de diversos dispositivos multimídia e permitindo sua edição e visualização simultânea por alunos e professor.

Os autores realizaram diversas reuniões pedagógicas, nas quais foram elencadas as seguintes possibilidades de uso das TDICs para o ensino de Espanhol, indo além de simplesmente projetar o material paradidático, músicas e vídeos do *tablet* ou utilizá-lo como controle remoto da *smart TV*: (1) projetar (e, eventualmente, ressaltar visualmente algum aspecto) em um exercício que necessite de explicação mais detalhada, como uma proposta de elaboração de carta, por exemplo; (2) passar entre os cadetes durante a elaboração de uma expressão escrita, anotando e, ao mesmo tempo projetando do *tablet* para a TV o que for interessante compartilhar com todos; e (3) fotografar, projetar e registrar observações nas produções dos cadetes, permitindo revisão em grupo.

Durante tais reuniões pedagógicas, decidiu-se que o público-alvo desta pesquisa seria composto pelos cerca de 400 cadetes do 2º Ano da AMAN. Deste efetivo, 37 participariam desta investigação, todos pertencentes à mesma turma de aula. Este grupo foi aleatoriamente selecionado por ter sido anteriormente designado a um dos professores-autores. O local em que as atividades transcorreram, em duas aulas consecutivas, foi uma das salas de aula de Espanhol, escolhida pelo fato de possuir o aparelho televisor (*smart TV*) anteriormente mencionado.

Os dados para a consecução desta pesquisa foram obtidos em aula posterior às da efetivação do recurso de espelhamento de tela (*smart view*), aplicando um questionário (por intermédio do aplicativo *google forms*), com perguntas direcionadas à obtenção de suas percepções sobre o impacto na sua aprendizagem. Visando manter o anonimato dos participantes e obter impressões mais confiáveis, não foi solicitada sua identificação. 34 dos 37 cadetes (92%) que participaram de ambas as aulas responderam a todos os questionamentos, indicando que as respostas obtidas são representativas e podem ser levadas em conta para a análise efetuada.

3. BASES TEÓRICAS

3.1 O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

A prática docente tem sido bombardeada pelo discurso do emprego de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA), bem como do emprego massivo das TDICs. Sabe-se, porém, que há uma maneira ou maneiras mais adequadas para o emprego de metodologias e tecnologias, pois, de outro modo poderão ser consideradas insuficientes em seus objetivos (SO; KIM, 2009). A habilidade exigida para o emprego eficaz das MAA e das TDICs por parte dos docentes pressupõe, evidentemente, que estes possuam um conhecimento do conteúdo a ser ensinado, um conhecimento pedagógico pertinente e um grau compatível de conhecimento tecnológico. Esta habilidade é denominada *conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo* - em inglês, *Technological Pedagogical Content Knowledge – TPCK* (MISHRA; KOEHLER, 2006).

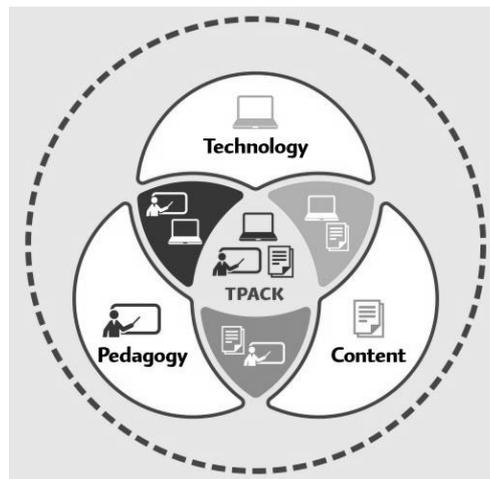
A partir da premissa supradita, este artigo utiliza como uma de suas bases teóricas o TPCK, de modo a fundamentar as possibilidades e aplicabilidades da utilização de TDICs nas aulas da disciplina de Língua Espanhola da Academia Militar das Agulhas Negras.

Para que se compreenda o que é o TPCK, faz necessário revisar a teoria do conhecimento pedagógico de conteúdo (do inglês *Pedagogical Content Knowledge* - doravante *PCK*), introduzida por Shulman (1987). Seu argumento é de que o *PCK* se dá como solução de integração entre o “que ensinar” e o “como ensinar”. Além disso, o *PCK* enfoca a interpretação do conteúdo por parte do docente e a transformação desta interpretação – que leva em conta a prática pedagógica e outros fatores influenciadores – resultando na prática da sala de aula. O *PCK* é definido por Shulman (1987, p. 8) como “a mistura entre conteúdo e pedagogia, no sentido de um entendimento de como determinados tópicos, problemas e questões são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos alunos, e como são apresentados para o ensino” (tradução nossa).

Dando um passo além, Shulman (2010) observa que o *PCK* se complementa com a utilização de metodologias ativas, uma vez que é parte do *PCK* compreender porque há assuntos que são de fácil ou difícil aprendizado e, para tal, é necessário conhecer os contextos estudantis, educacionais e culturais. Quando entrevistado em 2010, Shulman argumentou: “Para termos um conhecimento pedagógico do conteúdo, temos que entender o que faz algumas ideias serem de difícil compreensão e que tipos de exemplos, analogias e problemas podem torná-las mais claras para os alunos”. Tal argumento do autor nos conduz de imediato a refletir sobre os perfis dos alunos de gerações contemporâneas (como os da AMAN, por exemplo), tendo em vista que muitos são discentes que nasceram atrelados a um mundo tecnológico e, geralmente, estão acostumados a consumir informação via meios digitais.

O TPCK (MISHRA; KOEHLER, 2006) surge da interseção entre as formas de conhecimento do conteúdo, pedagógico e tecnológico, como se pode observar na figura a seguir:

Figura 1 – Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo



Fonte: adaptado de [https:// www.mheducation.ca](https://www.mheducation.ca) (acesso 18/07/2019)

Posteriormente, Thompson e Mishra (2008) alteram a nomenclatura de *TPCK* para *TPACK*, recorrendo a uma analogia em inglês com a frase *Total Package* (Pacote Total). Estes autores sugerem que a adoção do termo, através do acréscimo da vogal “A”, indica a necessidade de constante integração dos domínios do conhecimento, de forma que não podem ser tomados isoladamente e devem representar um conjunto coeso, um pacote completo (total) como ferramenta dos docentes em prol da aprendizagem dos alunos.

O cerne da argumentação sobre o TPACK é que não há solução tecnológica estanque. Cada contexto, momento, aluno, professor, curso, exigirá um estudo das três esferas do conhecimento. A relação, portanto, entre os campos pedagógico, do conhecimento e tecnológico deverá ser constantemente estudada, a fim de entender e escolher a melhor prática pedagógica associada à tecnologia disponível (MISHRA; KOEHLER, 2006).

Poder-se-ia inferir, do exposto acima, que a tecnologia é, atualmente, a força motriz das escolhas pedagógicas, diferindo da visão tradicional onde somente o conteúdo era o único fator de decisão. Porém, a utilização de TDICs pura e simplesmente não representa avanço no processo de ensino se não ocorre dentro da integração proposta no *TPACK*, pois de acordo com Souza, Tercariol e Gitahy (2017) “[...] seria de pouca valia utilizar metodologias ativas, se o modo de abordar os conteúdos permanecesse atendendo a pressupostos convencionais”.

3.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS TDICs

A língua é utilizada como instrumento de interação verbal (por meio da escrita ou da oralidade) e, segundo Bakhtin (2003), tal interação se manifesta em forma de enunciados concretos e únicos, intrinsecamente ligados à vida humana. A estes enunciados, o autor denomina de gêneros do discurso. De acordo com Mascuschi (2008), definir o conceito de gênero não é uma tarefa fácil, pois diversas correntes teóricas e campos de estudo contribuem para a reflexão e entendimento do tema. Entendemos que muitos caminhos foram percorridos até chegarmos a uma reflexão moderna sobre o assunto e, ainda de acordo com este último autor, qualquer tentativa de limitar o tema a uma determinada abordagem não seria suficiente para discorrer sobre a sua complexidade, tendo em vista que suas definições não são rigorosas e estão abertas a novas significações.

Embora seja objeto de estudo de muitas linhas de pesquisa, todas apresentam um ponto em comum: enfatizam o papel da linguagem em constituir as relações interpessoais e as atividades sociais em contextos específicos. Desta forma, um gênero textual pode ser compreendido como uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas: fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, talvez possamos dizer também, ideológicos, uma vez que são, além de produções sócio-discursivas, formas de posicionamento do sujeito frente ao mundo que o cerca. Como exemplo de gêneros, podemos citar mensagens instantâneas enviadas e/ou recebidas por aplicativos de mídias móveis e/ou fixas e *e-mails*.

Uma vez que em nosso artigo investigamos a efetividade das TDICs nas aulas de Espanhol para fins específicos, devemos focar as reflexões teóricas sobre o gênero nesse meio. Há consenso em diversas correntes teóricas que o advento das TDICs vem modificando a forma de interagirmos no mundo e de utilizarmos a linguagem (CASSANY, 2012). Desse modo, podemos entender que os usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas podem fomentar o surgimento e/ou adaptação de gêneros textuais próprios para os suportes digitais (MASCUSCHI, 2008; VERGNANO-JUNGER, 2015).

Assim, refletir sobre a expressão escrita nos gêneros “carta” e “mensagens instantâneas” mediada pelas TDICs em sala de aula leva-nos a refletir sobre os gêneros típicos e circulantes nesse ambiente, pois sua utilização e reconhecimento fazem parte do processo de ativação de conhecimentos do aluno, podendo favorecer a construção de sentidos e orientar suas ações quando tiver que lidar com tais gêneros.

4. AS TDICS NAS AULAS DE ESPANHOL

4.1. APLICAÇÃO DOS EXERCÍCIOS EM SALA

Neste tópico, descrevemos detalhadamente as etapas metodológicas de aplicação e correção das atividades desenvolvidas, em sala de aula, utilizando os seguintes recursos tecnológicos: *smart TV*, *tablet* e *smartphone*. Como apontamos no capítulo introdutório deste artigo, as aulas foram ministradas aos cadetes de uma das turmas do 2º Ano da AMAN. O objetivo era, através de uma experiência em sala de aula, verificar se o uso de TDICs pode auxiliar e inovar a maneira de propor atividades nas aulas de língua espanhola, convergindo imagens, sons e textos escritos ao mesmo tempo e criando situações dinâmicas e interativas na tentativa de superar os limites da sala de aula convencional. Assim, foram realizados 02 encontros com aproximadamente 34 cadetes em cada uma destas aulas.

O primeiro encontro, com uma hora e meia de duração, foi realizado no dia 15 de julho de 2019 e, nesse dia, foi ministrada a aula 12, com o objetivo principal de refletir sobre as características de uma vida saudável. Os conteúdos gramaticais propostos foram complemento direto e perífrases verbais de obrigação. Ao final desse encontro, os alunos deveriam ser capazes de desenvolver uma atividade de expressão escrita utilizando tais conteúdos gramaticais e outros cumulativos aprendidos em aulas anteriores. Para realizar essa atividade, prevista para ter a duração de 10 minutos (e que demandou aproximadamente 15 minutos de duração), os cadetes deveriam: (a) escrever, em um rascunho, dois conselhos para um colega da turma utilizando as perífrases aprendidas e (b) enviar os conselhos para o companheiro utilizando o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Para isso, foi solicitado que as mensagens fossem enviadas ao grupo digital da turma, a fim de que todos pudessem ter acesso às recomendações concomitantemente.

O procedimento de correção para esse encontro aconteceu em dois momentos e, os recursos utilizados foram o *smart view* e o aplicativo de notas. Ambos estão disponíveis gratuitamente nos sistemas operacionais *Android* e *Iphone*. Com o primeiro recurso (*smart view*), foi possível parear (em momentos distintos) o *tablet* e o *smartphone* à *smart TV*, pois esta tecnologia permite que sejam duplicados na televisão todos os passos de navegação e manuseio realizado por esses suportes fisicamente menores. Já o segundo recurso, o aplicativo de notas, possibilitou que o professor escrevesse na tela utilizando a caneta *touch* do próprio *tablet*. Uma vez estando pareado à TV através do *smart view*, todas as informações escritas no aplicativo de notas foram duplicadas na tela maior.

Quanto aos procedimentos de correção, o primeiro momento foi a correção dos rascunhos. O aplicativo de notas permitiu que o professor disseminasse e explicasse equívocos ortográficos e/ou gramaticais encontrados durante as correções individuais, projetando-os do *tablet* para a TV. Desse modo, os alunos que ainda não estavam com os seus rascunhos corrigidos iam, à medida que escreviam, se “autocorrigindo” durante a atividade de produção. Já o segundo momento de correção, por sua vez, consistiu em “parear” o *smartphone* de um cadete à *smart TV*. Optamos por utilizar o celular do cadete, pois o professor não tinha acesso ao grupo do aplicativo *WhatsApp* em que a turma estava se comunicando. Uma vez o celular do aluno pareado à TV, foi possível visualizar todas as recomendações que os cadetes enviaram aos seus companheiros, corrigir os conteúdos gramaticais que eles ainda tinham dúvidas e reforçar os que já tinham aparecido durante a correção dos rascunhos.

Tal atividade, nesse primeiro encontro, apresentou as seguintes características: proporcionou aos alunos o contato com o gênero textual “mensagens via *WhatsApp*”; criou ambientes virtuais relacionado às práticas habituais de escrita dos cadetes, para que eles pudessem se comunicar no idioma; propiciou a compreensão e o uso de perífrases verbais de obrigação no gênero textual em questão e; utilizou o aplicativo *WhatsApp* de maneira contextualizada com as nossas práticas pedagógicas.

O segundo encontro, com a mesma duração que o primeiro, foi realizado no dia 17 de julho de 2019 e, nesse dia, a aula 13 teve como objetivo entender as características da dieta mediterrânea. Os conteúdos gramaticais propostos foram: complemento indireto e conectores argumentativos. Diferente da aula anterior, nessa produção as tarefas dadas aos cadetes consistiam em: (a) assistir a uma reportagem sobre os benefícios da dieta mediterrânea e; (b) escrever um e-mail às apresentadoras do programa, apontando como deve ser a alimentação de um cadete da AMAN para que ele tenha uma vida saudável.

Do mesmo modo que no encontro anterior, os procedimentos de correção também aconteceram em dois momentos, previstos para durar 10 minutos (e que, em sala, demandaram 20 minutos). O primeiro momento foi a correção das redações individuais. O professor visitava as redações dos alunos e, utilizando o aplicativo de notas pareado à TV, explicava equívocos ortográficos e/ou gramaticais encontrados durante essas “visitações”. Já o segundo momento de correção consistiu em fotografar algumas produções escritas e corrigi-las na tela (do *tablet*, projetada na TV), utilizando o recurso da caneta *touch* oferecida pelo *tablet*. Ressaltamos que a escolha dessas produções não obedeceu a critérios específicos, uma vez que não tínhamos tempo hábil para realizar a correção de todas em sala de aula.

A intervenção nessa atividade apresentou, em resumo, as seguintes características: proporcionou aos alunos o contato com o gênero textual *e-mail*; possibilitou-lhes a compreensão e o uso dos elementos argumentativos no gênero textual em questão e; propiciou situações para que a produção escrita fosse uma possibilidade viável de realização, com o subsídio dos recursos tecnológicos para a correção.

4.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

O questionário aplicado à turma contou com sete perguntas, sendo que as cinco primeiras solicitaram respostas objetivas, dentro de uma escala de concordância com assertivas apresentadas pelos autores. As perguntas 6 e 7 foram abertas, permitindo aos cadetes contribuírem de maneira pessoal ou mesmo complementar suas ideias, indo além do requisitado nas perguntas anteriores.

A primeira pergunta, referente à aula 12, questionou os cadetes se digitar, enviar e ler as mensagens dos companheiros por *whatsapp* facilitou sua aprendizagem sobre a emissão de conselhos sobre saúde em Espanhol. 82% dos cadetes concordaram de alguma maneira com a assertiva. Somente 18% dos entrevistados discordaram em algum grau dos benefícios do exercício.

Nesta mesma aula em que foram enviadas mensagens no grupo *whatsapp* da turma, a professora projetou as correções da atividade na TV. Mais de 67% dos cadetes concordaram totalmente que esta atividade favoreceu sua aprendizagem; além destes, outros 26% concordaram parcialmente, totalizando em 93% algum grau de concordância. Apenas 7% dos cadetes discordaram parcialmente, sendo que nenhum discordou completamente da assertiva apresentada.

Em uma análise sucinta das respostas que se referem à aula 12, percebe-se que, para os cadetes, tanto compartilhar suas mensagens entre os companheiros como tê-las corrigidas pelo professor de forma interativa na TV favoreceram sua aprendizagem, com destaque para esta última parte da atividade, referente à correção das mensagens.

Tratando agora sobre a aula seguinte (aula 13), o resultado da pergunta 3 mostrou que praticamente a totalidade (94%) dos cadetes participantes da pesquisa concordou que a possibilidade de que houvesse projeção da sua produção escrita na tela da TV (*email* sobre o que o cadete deve fazer para levar uma vida sana) contribuiu para seu rendimento.

Também relativa à aula 13, a pergunta 4 obteve como resposta a concordância de praticamente todos os alunos (97%) quanto à assertiva de que a técnica de correção imediata e acompanhada por todos na tela da TV facilitou sua aprendizagem em Espanhol. Nenhum dos cadetes discordou completamente.

Também em uma rápida análise, note-se que as opiniões referentes à aula 13 tiveram altíssimo grau de concordância, evidenciando que, para os cadetes, tanto a possibilidade de que sua produção escrita seja exposta quanto o acompanhamento de algumas cartas sendo corrigidas através do *tablet* e na TV foram atividades que contribuíram para seu rendimento em Espanhol.

Na pergunta 5, a pesquisa buscou levantar a impressão que os cadetes tiveram, de forma mais ampla, sobre a utilização dos recursos digitais e correlacionar se tal fato representou avanço no seu processo de aprendizagem. Mais uma vez, 97% dos discentes concordaram que o emprego da tecnologia auxiliou o processo de aprendizagem nas aulas 12 e 13 da disciplina de Língua Espanhola III. Dos que concordaram, 65% o fizeram totalmente, reforçando o que já havia sido respondido nas perguntas anteriores.

Já quase encerrando o questionário, a pergunta 6 buscou colher as percepções subjetivas dos discentes no tocante à dinâmica e à utilização das TDICs nas classes de espanhol na AMAN. Muitas das respostas enfocaram o ganho em dinamismo na sala de aula, destacando a rapidez com que se obtinham os *feedbacks* pelo professor. Também foi destacado como positivo o emprego de aparelhos eletrônicos com os quais cadetes estão familiarizados e o fato de tal utilização contribuir para a contextualização da aprendizagem, como por exemplo, em “por fazermos uso de aparelhos com os quais temos contato diário, o conteúdo a ser aprendido ficou mais palpável e contextualizado, portanto mais fácil de ser aprendido e massificado [...]”. Ainda de acordo com o mesmo cadete, “[...] o uso desses aparelhos também dá mais velocidade às correções dos exercícios [...]”.

Alguns entrevistados também assinalaram que o fato de ser algo novo chamou a atenção e facilitou a integração dos alunos com o conteúdo. Por outro lado, um dos cadetes observou, de forma pertinente, que embora tenha percebido alguma influência na aprendizagem, não considerou tal emprego tecnológico como essencial, devendo ser utilizados somente “quando facilitarem a aula”. Outro dos cadetes, que teve a sua própria carta projetada na televisão, destacou que ficou feliz com o fato de seu trabalho ser corrigido em frente aos outros e que os companheiros poderiam aprender todos ao mesmo tempo com isso e evitar cometer os mesmos erros. Em resposta análoga, outro cadete, valendo-se de forma espontânea do idioma estrangeiro aprendido, observou que: “*Mi carta fue proyectada en lá tele, con eso yo pude aprender mis errores siendo corregidos, y todos aprendieron a no cometer el mismo error*”.

Finalmente, a sétima e última pergunta da pesquisa deixou um espaço aberto para que, de forma voluntária, os cadetes pudessem expressar algo mais do que já havia sido perguntado e que contribuísse para os resultados da pesquisa. Dentre os 18 registros, percebeu-se grande número de observações positivas gerais, reforçando o tom das respostas às perguntas anteriores.

Interessante ressaltar que também foram registradas algumas impressões não relacionadas diretamente à pesquisa. Um dos cadetes, por exemplo, observou que sentiu necessidade de emprego do meio tradicional (quadro branco) para entendimento de conteúdo gramatical, pois “ter a gramática escrita no quadro formal permite sempre visualizar o conteúdo ao longo da aula facilitando a associação aos conteúdos”. Outros cadetes observaram que, embora o meio tecnológico tenha obtido muito sucesso no seu emprego nas aulas, o tamanho da tela, das letras e a posição da TV poderiam ser mais adequados de modo a permitir melhor visualização pelos que estavam no fundo da sala de aula. Alguns dos entrevistados também demandaram a aquisição de mais TVs com estes recursos, de forma que pudessem ser empregados em todas as turmas e nas demais aulas da disciplina.

Finalizando, de forma sintética, a análise das respostas obtidas pela pesquisa, pode-se afirmar que, de maneira geral, os cadetes do 2º Ano da AMAN concordam que as TDICs impactaram positivamente na sua aprendizagem, gerando maior interesse e rendimento durante as tarefas em que foram empregadas, principalmente ao corrigir a produção escrita com o espelhamento da edição da tela do *tablet*, permitindo o acompanhamento por todos destas correções na tela da *smart TV*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por origem as preocupações dos autores, todos docentes de Língua Espanhola, quanto à efetividade da utilização de TDICs na aprendizagem de seus alunos, os cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras. Desta forma, esta pesquisa teve por principal objetivo investigar a percepção dos cadetes do 2º Ano da AMAN sobre o impacto deste uso na sua aprendizagem de Espanhol.

No desenvolvimento deste trabalho, foram apresentadas a metodologia empregada e as bases teóricas utilizadas, com destaque para o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (MISHRA; KOEHLER, 2006) e para a interação entre gêneros textuais e as TDICs (MASCUSCHI, 2008). Na sequência, foi descrita a aplicação dos exercícios em sala de aula mediados pelas TDICs e analisaram-se os resultados obtidos.

Os principais resultados apontam que há um alto grau de concordância dos cadetes quanto à facilitação da sua aprendizagem quando as TDICs foram empregadas em atividades das aulas de Língua Espanhola, gerando interesse e aumentando seu rendimento.

Observe-se que, validando a utilização do conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo como uma das bases teóricas deste artigo, as respostas dos discentes entrevistados mesclaram de forma natural *conteúdo*, *didática* e *aspectos tecnológicos* empregados nos exercícios, com claro predomínio das duas primeiras dimensões sobre a última. Em outras palavras, a tecnologia não era a base das suas reflexões, sendo vista com um meio, e não como um pretexto ou uma finalidade – a ênfase maior, na ampla maioria das respostas dos cadetes, estava na facilitação do aprendizado do idioma. Nas palavras de um dos entrevistados, “essa utilização agilizou o processo de aprendizagem, facilitou o trabalho dos docentes e adicionou outros meios pedagógicos ao ensino”.

Pensando nos conceitos de gênero textual e no entendimento de que a prática da expressão escrita pode exigir do aluno diversas competências, entendemos que não dialogar as estratégias pedagógicas do professor com os recursos informáticos pode representar uma perda de oportunidades para os sujeitos envolvidos no processo-aprendizagem ampliarem seus horizontes de letramento. Além disso, o professor necessita saber articular as TDICs, tendo clareza das possíveis implicações trazidas ao âmbito educacional. Tal articulação tende a exigir deste profissional, dentre vários aspectos, noções que englobam o planejamento cuidadoso dos objetivos de aula para a manutenção do foco inicial e para a seleção das TDICs mais apropriadas, haja vista a quantidade e a qualidade de recursos informáticos disponíveis.

Não foi possível aprofundar, no âmbito desta pesquisa, muitas das percepções de um dos autores, o próprio docente encarregado de aplicar as TDICs em sala de aula, mas registre-se que uma delas aponta possíveis caminhos de investigação para futuros trabalhos desta natureza: o tempo necessário para aplicar ambos os exercícios extrapolou os previstos nos planos de aula, indicando que um ajuste curricular se faria necessário, caso estas práticas fossem incorporadas às futuras edições desta disciplina de Língua Espanhola.

Em suma, a incorporação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ao ensino de idiomas para fins específicos representa um terreno fértil e que pode ser semeado de forma mais ampla nesta e em outras disciplinas, inclusive em contextos educacionais diversos, todos devotados a colher os melhores frutos para o futuro de nossa sociedade.

6. REFERÊNCIAS

ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN). Divisão de Ensino. Seção de Coordenação Pedagógica. **Planos de Disciplinas de Língua Espanhola (PLADIS)**. Resende: Ed. Acadêmica, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Livraria Porto, 1994.

CASSANY, D. **En-línea; leer y escribir en la red**. Barcelona: Anagrama, 2012.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. 2001.

KOEHLER, M. J. **TPACK Explained**, 24 Set 2012. Disponível online em: <<http://www.tpack.org/>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de textos e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. Disponível online em: <https://www.researchgate.net/profile/Matthew_Koehler2/publication/239918048_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge_TPACK_the_development_and_validation_of_an_assessment_instrument_for_preservice_Teachers/links/0f31753173aa8388cd000000/Technological-Pedagogical-Content-Knowledge-TPACK-the-development-and-validation-of-an-assessment-instrument-for-preservice-Teachers.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 9(1), 60-70. 2009. Disponível online em: <<http://new.citejournal.org/wp-content/uploads/2016/04/v9i1general1.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2), 4-14. 1986. Disponível online em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189x015002004?journalCode=edra>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SHULMAN, L. Aprendizagem Baseada em Problemas. Entrevistas concedida à Daniela Ingui. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico Com Ciência**, São Paulo, nº 115, 10 fev. 2010. Disponível online em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/index.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=53>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1. February 1987. Disponível online em: <https://www.academia.edu/2487406/Knowledge_and_teaching_Foundations_of_the_new_reform>. Acesso em: 28 jul. 2019.

SO, H.-J.; KIM, B. (2009). Learning about problem based learning: Student teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge. **Australasian Journal of Educational Technology**. Vol. 25, nº 1, 101-116. Disponível online em: <<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1183>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SOUSA, S. O.; TERÇARIOL, A. A. L.; CHRISTINO GITAHY, R. R.. Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo: construção de conceitos e habilidades didáticas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1215-1239, dez. 2017. ISSN 2175-795X. Disponível online em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n4p1215>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

THOMPSON, A. D.; MISHRA, P. Breaking News: TPCK Becomes TPACK! **Journal of Computing in Teacher Education**. v. 24, n. 2, p. 38-64, inverno 2007–2008. Disponível online em: <https://www.academia.edu/1859714/Breaking_News_TPCK_Becomes_TPACK>. Acesso em: 22 jul. 2019.

VERGNANO-JUNGER, C. S. Letramento na era da informação: a questão da leitura em meio digital na pesquisa científica universitária. **Matraga**. Rio de Janeiro, v.22, p.56 – 75, 2015.