

TECNOLOGIAS E NOVOS LETRAMENTOS
EM LÍNGUA ADICIONAL

Valéria Jane Siqueira Loureiro (UFS)
vjsloureiro@yahoo.com.br

RESUMO

O surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, levando-nos a refletir e pesquisar sobre as consequências dessas novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade. O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social exige dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, com o surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, o digital, consideramos o letramento uma necessidade dos indivíduos de dominar um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas instituições de ensino, a fim de capacitar os alunos a não só dominarem a língua espanhola como língua adicional, mas também a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. Neste trabalho, procuramos refletir sobre o mais recente desafio pedagógico que se coloca para os docentes: letrar digitalmente em língua adicional uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação e, consequentemente, sobre o material didático com que letramos os estudantes em espanhol como língua estrangeira. Assim a proposta de formação docente que se baseia no desenvolvimento de novas competências e letramentos tem por fundamentação o que nos afirma Coscarelli (2002), Ribeiro (2005), Soares (1998) e Dias (2009). Além disso, se objetiva que a apropriação crítica das tecnologias e do letramento digital, de forma que os usos pedagógicos das novas tecnologias de informação e comunicação tragam uma mudança nos paradigmas educacionais e não a reaplicação de antigos modelos com novas ferramentas. (KENSKI, 2012; PRETTO, 2008; PONTE, 2000)

Palavras-chave: Novas tecnologias. Letramento. Língua adicional. Língua estrangeira.

1. Introdução

O surgimento das tecnologias de informação e comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, nos levando a refletir e a pesquisar sobre as consequências dessas novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade. O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social exige dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos.

Por essa razão, com o surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, o digital, consideramos o letramento uma necessidade dos indivíduos de dominar um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas instituições de ensino, a fim de capacitar os alunos a não só dominarem a língua adicional, mas também a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Neste trabalho, procuramos refletir sobre o mais recente desafio pedagógico que se coloca para os docentes: letrar digitalmente em língua adicional uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação e consequente sobre o material didático com que letramos os estudantes. Assim a proposta de formação docente que se baseia no desenvolvimento de novas competências e letramentos tem por fundamentação o que nos afirma Coscarelli (2002), Ribeiro (2005), Soares (1998) e Dias (2009). Além disso, se objetiva que a apropriação crítica das tecnologias e de novos letramentos de forma que os usos pedagógicos das tecnologias de informação e comunicação tragam uma mudança nos paradigmas educacionais. (KENSKI, 2012; PRETTO, 2008; PONTE, 2000)

2. *Novos letramentos e a cultura digital*

Vivemos na Sociedade em Rede de Castells (2000), mergulhados na Cibercultura de Lévy (2010), no qual as tecnologias digitais, cada vez mais inseridas no nosso cotidiano, trazem enormes transformações e desafios para a sociedade. Entre as transformações estão a alteração da relação espaço-temporal permitida pelo ambiente virtual, assim como novas práticas comunicacionais e novas relações sociais marcadas pelos recursos eletrônicos (LEMOS, 2003) que assume diferentes recursos e potencialidades, que, dependendo do uso que damos a ela, nos permite desvendar novos e promissores horizontes para nossas práticas sociais, entre elas a educacional.

Neste cenário, as tecnologias desempenham um papel fundamental na produção e distribuição da informação, assim como nas relações entre os indivíduos no espaço virtual, fato que abre diversas possibilidades do ponto de vista social e educacional, mas gera também grandes desafios. O novo paradigma tecnológico emergente com a introdução da *Web 2.0*, permite aos usuários exercerem um papel mais ativo na busca,

compartilhamento e produção de informação e construção de conhecimento. O avanço de novas ferramentas disponíveis no ambiente *on-line* permite que se vislumbrem novas abordagens educacionais, através de maior interação e colaboração entre alunos e professores em comunidades virtuais no ciberespaço, fundamentadas na organização de redes de aprendizagem.

No cenário contemporâneo de mudanças, com necessidade constante de inovação em processos de disseminação de informação e construção do conhecimento, a educação encontra um ambiente favorável para uma mudança de paradigmas. Variados AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) possibilitam a construção de conhecimento e aprendizagem no ciberespaço não restringindo mais o processo educacional há um tempo ou espaço específico. Neste contexto, diversas ferramentas de mídias sociais (*Wikis*, Sites de Redes Sociais, *sites* de compartilhamento de vídeos e fotos, *sites* de realidade virtual, marcadores, entre outros) abrem novas possibilidades e perspectivas para uma educação mais aberta e flexível.

Ao mesmo tempo em que o avanço das tecnologias abre novas possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem formais e não formais, despertando o interesse por novas abordagens e aplicações educacionais para o novo ferramental da pós-modernidade faz-se necessário um olhar e uma reflexão crítica sobre estas ferramentas e seus impactos na sociedade contemporânea, uma vez que estas tecnologias não são neutras (LÉVY, 2010) e muitas vezes são consumidas acriticamente, reproduzindo a nova ordem mundial.

Os avanços tecnológicos e a rapidez com que novas ferramentas surgem e passam a permear nosso cotidiano gera a necessidade de atualização e aquisição de novos conhecimentos para dominar as novas técnicas. Novas tecnologias surgem diariamente e são utilizadas pela educação no intuito de proporcionar novas formas de interagir com o conhecimento. Situado nesse contexto, o projeto tem por objetivo propor uma estratégia da aprendizagem da compreensão escrita a partir das tecnologias voltada para a formação contínua de professores de língua adicional visando à apropriação crítica das tecnologias a fim de potencializar sua utilização na educação, uma vez que se os professores fazem apropriação das possibilidades dessas tecnologias na sua prática pedagógica no ensino de língua estrangeira, o professor terá o papel de mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais, entre eles a linguística e digital.

Sabemos que novos comportamentos e novas linguagens são produzidos com a utilização de novas tecnologias, demandando novas competências para professores que vão muito além do conhecimento técnico para operar tais ferramentas. O conhecimento na pós-modernidade é líquido, fluido e sofre constantes mudanças, sendo impossível segurá-lo ou detê-lo (BAUMAN, 2009). Dada à velocidade com que as inovações ocorrem e novas ferramentas passam a fazer parte do nosso dia-a-dia e das nossas salas de aula, surge o desafio de identificar como as tecnologias ajudam o aprendizado da leitura e o processo de letramento em língua adicional. É notório que a internet abre novas perspectivas dentre elas muitas ferramentas que usadas como mediação pedagógica vem auxiliar os professores no processo de letramento, proporcionando aos nossos estudantes se envolverem na construção de seu próprio aprendizado e de forma autônoma.

3. Cultura digital para a formação docente

A apropriação das constantes mudanças desde uma perspectiva crítica permite ir além do conhecimento técnico e operacional no manuseio das tecnologias, tornando-os capazes de se apropriarem criticamente dessas ferramentas. Assim, os docentes em suas práticas pedagógicas promovem transformações no contexto educacional. Entretanto, infelizmente, o que percebemos é outra realidade, como aponta Vani Kenski ao constatar o abismo entre o ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, e as possibilidades geradas por elas ao afirmar que

A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TICs – praticado em muitas das escolas, universidades e faculdades – e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos *on-line*. (KENSKI, 2013, p. 68)

Neste sentido, a inclusão das tecnologias tem por finalidade desenvolver as estratégias de leitura que ajudem na compreensão de textos escritos, ampliando o conhecimento do vocabulário específico e de estruturas sintáticas próprias da língua estudada levando os alunos a também familiarizar-se com as diferentes variedades de registros das línguas a partir da utilização dos vários gêneros textuais.

Capacitar os estudantes por meio do desenvolvimento da destreza leitora faz parte do que propõe para a Educação Básica. A leitura se trata

de uma habilidade imprescindível para o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem de línguas, seja materna ou estrangeira. Esta orientação se apresenta nos documentos que direcionam o ensino de línguas no Brasil: os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e as OCN (*Orientações Curriculares Nacionais*). Os PCN de língua estrangeira alertam:

Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular¹⁰⁶ e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL-MEC/SEF, 1998, p. 20)

Na *Orientações Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio há a orientação do desenvolvimento da habilidade leitora para o ensino de línguas e assegura que na língua materna “as ações realizadas na disciplina língua portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (2006, p. 18). Além disso, o mesmo documento nos orienta a:

Conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade. [...] (MEC/SEF, 2006, p. 32)

Para o ensino de língua estrangeira, as *Orientações Curriculares Nacionais*, no que se refere à compreensão leitora, ressalta que se deve “No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (MEC/SEF, 2006, p. 98). Portanto, a partir da documentação que rege a educação no Brasil, PCN e *Orientações Curriculares Nacionais*, o desenvolvimento da destreza leitora com a inclusão de subsídios da tecnologia digital é uma necessidade para a formação dos professores que vivem na sociedade do conhecimento e da informação.

¹⁰⁶ Atualmente o exame formal do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o ensino médio de língua estrangeira é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Na cultura contemporânea, onde variadas tecnologias permeiam o nosso cotidiano impondo diversas transformações na sociedade, fazem-se necessárias profundas transformações nos processos educacionais a fim de empoderar os cidadãos para o uso das tecnologias digitais. Dessa forma, Kenski (2013) reforça ainda a necessidade de um novo modelo de formação docente de forma que o avanço tecnológico seja articulado com mudanças no ensino, garantindo, assim, que a utilização das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional leve à mudança de práticas e hábitos e a processos inovadores, condizentes com as demandas da cibercultura.

4. A cultura digital na formação docente em língua adicional

A partir dessas constatações, da minha prática docente como formadora de professores e da experiência e pesquisa nos projetos Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na UFS e de Iniciação Científica (PIBIC) é que começa a se delinear este projeto. Em primeiro lugar, o reconhecimento de que os avanços tecnológicos, principalmente os relacionados às tecnologias, como a disseminação da Web 2.0 e suas ferramentas de cooperação e colaboração, acarretam mudanças profundas nas formas como interagimos e aprendemos na sociedade da informação e do conhecimento.

Em segundo lugar, a necessidade emergente de processos de formação e qualificação docente para apropriação crítica e criativa das ferramentas que as tecnologias disponibilizam em contextos de educação presencial de maneira que esses professores possam contribuir para a realização de processos de ensino e aprendizagem significativos e inovadores e não simplesmente de transposição de antigas metodologias e técnicas de ensino baseadas em novas ferramentas tecnológicas, como computadores e *tablets*.

Como nos lembra Kenski, “[...] a tecnologia é essencial para a educação. Ou melhor, educação e tecnologias são indissociáveis” (2013, p. 43). Dessa forma, diferentes tecnologias permearam o ambiente escolar ao longo dos últimos séculos e ao final do século XX variadas tecnologias foram sendo substituídas por tecnologias mais novas e modernas.

Na minha atuação tanto como professora de espanhol quanto como formadora de professores, coordeno projetos em que há a proposta de inserção das possibilidades das tecnologias e de diferentes aparatos tec-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

nológicos na aula de espanhol de colégios do ensino médio, desde retroprojetores e gravadores até o computador, e, mais recentemente, tecnologias móveis, como o celular e o *tablet*, segundo Santaella (2007, p. 24)

(...) linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos [...] Textos, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestava. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidades que competem com a luz.

Vivemos um momento de grande apelo às tecnologias, o que gera uma constante inserção dessas ferramentas no contexto educacional por meio de incentivos dos governos municipal, estadual e federal na compra de diferentes equipamentos como *tablets*, *netbooks* e lousas digitais além da criação de diferentes programas de promoção dessas tecnologias como o “Um Computador por Aluno” (UCA), entre outros. Consequentemente amplia-se a demanda para a formação de professores visando à plena utilização dessas tecnologias no contexto educacional. Contudo, muitos desses programas apresentam baixa eficiência, uma vez que a maior parte das ações tem como objetivo um caráter instrumental, de treinamento para utilização dos aparelhos e suas funcionalidades (aplicativos e programas) ao invés da apropriação crítica dessas tecnologias e o letramento digital de forma que os usos pedagógicos das tecnologias de informação e comunicação tragam uma mudança nos paradigmas educacionais e não a replicação de antigos modelos com o novo ferramental. (KENSKI, 2012; PRETTO, 2008; PONTE, 2000)

Tendo como ponto de partida a hipótese que a mediação das tecnologias no processo de compreensão escrita traz uma nova forma de conceber o ensino de língua, dentro de um ambiente de aprendizagem informatizado e mundialmente interligado por meio da Internet, possibilitando assim os docentes adquiram novos letramentos, entre eles o digital. O trabalho parte de uma problemática central que se foca nas seguintes questões: Como os professores de língua adicional da educação básica, ensino médio podem se apropriar das tecnologias de maneira a potenciar o letramento, a compreensão escrita, em suas aulas? Como as tecnologias promovem ou não a aquisição da compreensão escrita no processo de letramento em língua adicional? Nesse sentido, nos centramos em propor uma estratégia de aprendizagem da compreensão escrita a partir das tecnologias voltada para a formação continuada de professores de espanhol

visando à apropriação crítica das tecnologias de informação e comunicação a fim de potencializar sua utilização na educação.

Para isto, a aplicação das tecnologias pode potencializar o aprendizado de espanhol. Para tanto, é notório que as tecnologias entre elas, a internet, abrem novas perspectivas entre as muitas ferramentas que disponibiliza como mediação pedagógica para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, levando aos docentes a se envolverem com os seus alunos na construção do seu próprio conhecimento de forma participativa e cooperativa desenvolvendo a sua autonomia na aprendizagem.

A escolha de textos, músicas, vídeos entre outros, bem como de estratégias para a inclusão destes nas atividades didáticas pedagógicas, pode potencializar o ato de aprender. Quando o professor tem a possibilidade de planejar e construir materiais em linguagem multimídia, o processo tende a ser mais efetivo. Além disso, motivar os alunos para o letramento, a partir da interação com as tecnologias de modo que todos os envolvidos no mesmo processo possam interagir em prol da prática do ato de ler¹⁰⁷, não ficando presos só ao ensino presencial, oferece a possibilidade de estar em contato com as comunidades virtuais de interação social e aprendizagem.

Sendo assim, partimos do pressuposto que a utilização das tecnologias de informação e comunicação, de maneira contextualizada para o ensino de espanhol, permite que o docente dinamize a aula e estimule a participação crítica e criativa dos estudantes. Dessa forma, formamos a hipótese que as tarefas pedagógicas de cunho digital se voltam para a interação, de modo que provocam a participação colaborativa dos professores com os estudantes e dos estudantes entre si tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A elaboração de materiais didáticos a partir das tecnologias e o emprego das suas possibilidades no processo de ensino de espanhol para os estudantes visam à criação e recriação de material didático por parte do professor para a aplicação nas aulas presenciais¹⁰⁸. Dar-se-á especial ênfase na perspectiva do ensino presencial, a utilização das tecnologias como suporte para dar continuidade ao processo de ensino e aprendiza-

¹⁰⁷ Referencia a obra de Paulo Freire "A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam".

¹⁰⁸ Os professores de língua estrangeira contam com uma hora aula (cinquenta minutos) por semana com turmas que possuem em média quarenta e cinco alunos.

gem iniciado em sala de aula. Enfatizam-se as diversas perspectivas existentes sobre o espaço e a importância que devem/podem ser dados ao ensino com as tecnologias de informação e comunicação, assim como a destreza leitora que permitem desenvolver vários letramentos o impresso, o midiático e o digital nos estudantes.

Desta maneira, se objetiva a formação continua dos professores regentes dos colégios estaduais no que tange a análise e elaboração de materiais didáticos, uma vez que os professores participarão do projeto colaborando na elaboração das atividades e tarefas das possibilidades que nos oferecem as tecnologias de informação e comunicação como a internet. Além disso, a ponte entre as atividades e tarefas do manual didático utilizado pelo professor regente nas aulas e as atividades propostas com as tecnologias são imprescindíveis para que se repense a questão da adequação do material didático as necessidades e expectativas dos estudantes.

O projeto visa avaliar até que ponto as tecnologias podem beneficiar o ensino de língua adicional e desenvolver a capacidade dos estudantes no que tange habilidade de leitura no processo de letramento múltiplo. É sabido que o uso do computador pode proporcionar ganhos pedagógicos como editores de texto, editores gráficos e ambientes de construção multimídia que permitem aos alunos a compreender na língua estrangeira, interpretando e reinterpretando infinitamente.

Dessa forma, oportuniza aos discentes, vivências no processo ensino-aprendizagem com base nas tecnologias existentes e aos professores, a possibilidade de criarem e recriarem material didático tendo a disponibilidade de mais um recurso. Devido ao relatado, o conhecimento e a inclusão das possibilidades da tecnologia na aquisição de espanhol levam também à ampliação do processo de letramento dos estudantes do ensino médio.

5. *O ensino de línguas com o auxílio do recurso on-line*

Na atualidade a comunicação humana mediada por computador e a educação a distância está cada dia mais presente e em vários setores. Os cursos *on-line* para educadores, alunos e outros vêm se expandindo em diferentes modalidades, sendo estes cursos totalmente *on-line* ou semi-presencial. Segundo o que nos afirma Teles (*apud* LITTO & FORMIGA, 2009, p. 72) “nas últimas três décadas o aumento da comunicação huma-

na mediada pelo computador para fins educativos levou a uma proliferação de tecnologias com o propósito de oferecer ambientes educacionais *on-line*”.

A partir disto, se faz necessário que nós, profissionais da área de educação, nos adaptemos a esse novo cenário para que acompanhem o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação e ofereçamos novas oportunidades aos nossos estudantes. Além disso, nós, professores nos encontramos diante de uma nova prática de ensino na qual o computador, a internet e outros meios tecnológicos emergem durante o processo de ensino-aprendizagem e nos servem como recurso para o ensino de línguas.

Sabemos que outro fator importante é que a nova geração de estudantes faz parte da geração *Net*, os chamados ‘*digital natives*’ e esses esperam do sistema de ensino e dos professores a inclusão de atividades que usem tecnologia em sala de aula. É exatamente isto o que nos afirma Sharma e Barret (2007, p. 10) sobre a inclusão da tecnologia no ensino “*Learners today have high expectations when it comes to technology. Younger learners, the ‘digital natives’, are part of the Net generation and expect a language school to offer opportunities to use technology in their courses [...]*”.

Na modalidade de ensino semipresencial ou *on-line*, o estudante passa a ter um novo papel no processo de ensino-aprendizagem de acordo com o que nos afirmam Valente e Matar (*apud* PAIVA; BOHN, 2007, p. 7):

[...] o aluno passa também a ser, além de leitor, autor e produtor de material didático, e inclusive editor e colaborador, para uma audiência que ultrapassa os limites da sala de aula, ou mesmo do ambiente de aprendizagem. A habilidade para acessar e publicar conteúdo com facilidade nos força a repensar o que esperamos de nossos alunos, e inclusive o que significa ensinar e aprender.

Portanto, a decisão pelo trabalho colaborativo baseia-se na necessidade e expectativa dos estudantes e por não haver a possibilidade de oferta da disciplina na modalidade presencial, uma vez que muitos dos estudantes não têm a oportunidade de realizar o curso de maneira ou porque estudam ou porque trabalham no horário em que a disciplina é ofertada.

O curso foi realizado com grupos de 80 estudantes de vários cursos de graduação da instituição universitária, de diversas idades e forma-

ção acadêmica. Acredita-se que esses estudantes têm conhecimento sobre o uso da tecnologia, deste modo todos são letrados digitalmente, uma vez que, ser um letrado digitalmente segundo Xavier (2008, p. 2) pressupõe:

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

A partir deste pressuposto, acredita-se que esses estudantes sabem realizar essas práticas novas de leitura digital. Sabemos que o letramento digital acontece de forma natural para os estudantes, através do uso e da descoberta das ferramentas disponíveis, o tão conhecido *learning by doing*. Essa mudança e inserção no mundo virtual é o que condiciona o letramento de cada um, bem como afirma Soares (2002, p. 151)

a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Essa prática é transferida para a tela que assume o espaço de leitura, diferente do papel, sendo assim há “um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” (SOARES, 2002, p. 152).

6. A questão do texto e do hipertexto na compreensão leitora digital

Neste trabalho nos baseamos na comunidade de prática ou na teoria social de aprendizagem de Wenger. Ao se engajar nesse projeto os participantes contam com a colaboração entre todos pertencentes da comunidade para um aprendizado contínuo e mútuo, sendo que cada um assume um papel importante no processo como um todo. Para Wenger (*apud* PERIN, 1998):

A comunidade é o fio condutor da aprendizagem. Assumindo que a aprendizagem é uma questão essencialmente de pertencimento e de participação, a comunidade torna-se um elemento central como grupo de pessoas que interagem, aprendem conjuntamente, constroem relações entre si, desenvolvem um sentido de engajamento e de pertencimento. Estas pessoas interagem regularmente e se engajam em atividades conjuntas, estabelecendo relacionamento e confiança.

Como uma comunidade de prática visa o aprendizado de todos para desenvolver a habilidade de leitura em língua espanhola como língua adicional, os professores e os estudantes assumem a responsabilidade de participar e interagir para que o processo se efetive, conseqüentemente haja o aprendizado. Assim, a interação assume vários papéis, como por exemplo:

1) Aluno-aluno: essa interação ocorre síncrona e assincronamente, o que caracteriza o aprendizado colaborativo. A interação é interpessoal. “Ela gera motivação e atenção, enquanto os alunos aguardam o feedback dos colegas, e diminui a sensação de isolamento do estudo a distância”. (MATTAR, *apud* LITTO & FORMIGA, 2009, p. 116)

2) Aluno-professor: essa interação se assemelha à anterior, pois pode ser síncrona ou assíncrona também e o papel do professor é fundamental pois esse deve motivar e dar feedback ao trabalho realizado pelos alunos. Sem esse *feedback* o aluno pode se perder ao não entender alguma atividade ou desistir de participar do projeto.

3) Aluno-conteúdo: “O aluno pode interagir com o conteúdo de diversas maneiras: navegando e explorando, selecionando, controlando, construindo, respondendo, entre outras” (MATTAR, *apud* LITTO & FORMIGA, 2009, p. 116). No projeto o aluno explora o texto que foi postado com outros participantes e respondem as questões interpretativas.

4) Professor-conteúdo: nesse tipo de interação o professor assume seu papel de ‘*designer*’, faz escolha de material didático a ser postado, na plataforma a ser utilizada, sugere fontes, propõe atividades para os alunos, enfim cria e coordena o projeto em si. Segundo Ramos (*apud* SOTO; MAYRINK & GREGOLIN, 2009, p. 93) um dos princípios teóricos de ensino-aprendizagem envolve o projeto no tangente a elaboração do material didático:

[...] desenvolver confiança e fazer os alunos sentir-se confortáveis – envolve considerações sobre como o material pode dar ao aluno segurança de que obterá sucesso ao se engajar nas atividades que lhe serão apresentadas, criando senso de realização e, ao mesmo tempo, possibilitando elevar sua autoestima.

A interação mencionada anteriormente é fator primordial para interpretar textos em língua adicional. A partir das propostas de atividades colaborativas desenvolvidas a partir das tecnologias espera-se que o aluno chegue além do que seria capaz de produzir individualmente. Essa é uma preocupação da teoria socioconstrutivista de Vygotsky. Como diz Mores (2001, [s./p.]):

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky é o conceito de "zona de desenvolvimento próximo". Zona de desenvolvimento próximo representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento autossuficiente" que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervem para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida.

Vygotsky nos fornece uma orientação sobre o papel da ação docente: o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Mas, a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da zona de desenvolvimento proximal. Isto é, o professor constitui-se na pessoa mais competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa resolvê-las de modo independente.

É preciso que a escola e seus educadores atentem que não têm como função ensinar aquilo que o aluno pode aprender por si mesmo e sim, potencializar o processo de aprendizagem do estudante. A função da Escola é fazer com que os conceitos espontâneos, informais, que os educandos adquirem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos, sistemáticos e formais, adquiridos pelo ensino. Eis aí o papel mediador do docente. (VYGOTSKY, 1998, p. 76)

Dessa maneira, os estudantes se ajudam mutuamente com o conhecimento que cada um tem e colaboram com o que vem sendo desenvolvido, sendo o professor um orientador, um mediador nas atividades, no processo de trabalho. Trata-se de uma abordagem na qual o estudante, a partir de exposição a diversos tipos e gêneros textuais, compreende e aprende a organização textual e a interpreta.

Sabe-se que a partir do surgimento da Internet há a disponibilidade de um leque de gêneros digitais: *e-mail*, reportagens, bate-papo virtual, aulas virtuais, *orkut*, *blog* etc., que se tornaram práticas de linguagem diária na vida contemporânea, fazendo assim parte da nossa vida cotidiana, uma vez que saem do texto impresso se tornam digitais e passam a ser um recurso a mais para o professor de línguas na modalidade presencial.

7. A questão do texto e do hipertexto na compreensão leitora digital

Se tomarmos em consideração esta questão, temos que relativizar o conceito de texto a partir dos gêneros digitais. De acordo com a corrente da linguística textual, o texto é além de uma unidade linguística, um evento que converge em três ações: linguísticas, cognitivas e sociais. Todas estas ações se constituem quando está sendo processado. Não possui regras de formação e não permite medir os critérios de textualidade uma vez que seu sentido nunca está pronto e acabado. (MARCUSCHI, 1999, p. 3)

Nesta perspectiva, um texto é mais do que uma sequência de enunciados concatenados. A sua significação é um todo, resultante de operações lógicas, semânticas e pragmáticas que promovem a integração entre os significados dos enunciados que o compõem. Coscarelli (2002) propõe que a internet gera muitas mudanças na sociedade e que uma delas é o aparecimento de diversos gêneros textuais, como o chat. Para esses novos textos, é necessário entrar na semiótica e aceitar o movimento e a imagem como parte dele.

Coscarelli (2002, p. 11) ainda ressalta que com as tecnologias, o ato de deletar, copiar, colar, recortar transforma a maneira de pensar a interpretação e a produção de texto. O hipertexto se trata de um texto que traz conexões, links com outros textos que se conectam com outros, formando uma rede de textos. Discute-se bastante a questão da linearidade do texto. O leitor constrói o texto de maneira linear, desenvolvendo uma estrutura hierárquica com as informações que produziu durante a leitura, pois, ainda que o leitor siga as páginas do livro, a representação que constrói do texto, não é linear.

Na leitura, o leitor objetiva separar as informações relevantes, construindo uma hierarquia dos significados, já o hipertexto capacita o leitor a inferir as conexões entre os vários textos que fazem parte do hipertexto e que é infinita. Coscarelli (2002, p. 13) afirma que tanto o texto impresso quanto o hipertexto podem não apresentar a linearidade. No jornal impresso, temos as chamadas das reportagens na primeira página para depois mostrar a reportagem completa. No hipertexto, temos os links com informações referentes à informação da página principal. Assim, nessas duas formas é o leitor que vai desenvolver a ordem e a hierarquia das informações dessa leitura.

Nesse contexto, o leitor precisa ter autonomia para realizar essa atividade. Segundo Koch e Elias (2007), o texto é lugar de interação de

sujeitos sociais, que se constituem nele com diálogos. Assim, no foco da interação autor-texto-leitor, a leitura apresenta uma concepção interacional (dialógica) da língua e o sentido se constrói na interação entre o texto e os sujeitos (o autor e o leitor). No trabalho com o hipertexto, a inclusão das tecnologias é percebida nas mudanças que provocam nos textos, nas formas de ler e, dessa maneira, na forma de interagir e se comunicar. O professor pode e deve estimular, no aluno-leitor, a capacidade de desenvolver as estratégias de leitura do hipertexto. Essa ação vai proporcionar a autonomia do aprendiz e o letramento digital em língua adicional. Essas ações são importantes, uma vez que vão estimular a leitura de textos e hipertextos.

O texto e o hipertexto possuem as mesmas intenções comunicativas, mas o hipertexto proporciona aos leitores as condições de lidar tanto com o texto que leem segundo Coscarelli (2002). Apesar de alguma semelhança, texto e hipertexto são instâncias enunciativas que mantêm um contrato entre autor e leitor. O hipertexto busca atender uma nova interface comunicativa a qual permite o uso de novas formas de expressão. Ribeiro (2005, p. 127) pondera que as possibilidades do texto impresso e do digital são as mesmas, embora haja um aumento da velocidade, e facilidade de busca da informação e de publicação no sistema de teia semelhante aos que os editoriais de jornais e revistas já utilizavam. O hipertexto utiliza e combina os recursos de multimídia como imagens animadas e sons em seus conteúdos.

A transformação de um texto impresso em hipertexto digital consiste sobre tudo reconfigurar os velhos formatos e seus processos já pragmatizados, reformular os velhos gêneros textuais como cartas para o e-mail; diários para blogs, livros para e-books e etc. Da mesma forma o conceito de textualidade na era digital modifica. Textualidade é toda produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, em uma situação de interlocução. (COSTA VAL, 1999, p. 3)

A textualização se define como o sentido que ouvintes ou leitores atribuem ao texto sob a perspectiva teórica de que o mesmo pode ser interpretado e/ou textualizado de diferentes maneiras. Sendo assim, podemos afirmar que a textualidade e a textualização ocorrem da mesma forma tanto no suporte impresso quanto no digital, o hipertexto. Segundo Xavier, todo hipertexto pode ser textualizado, mas nem todo texto é um hipertexto, pelo menos na definição de hipertexto on-line que Koch adota “tecnologia enunciativa que viabiliza o surgimento do modo enunciação

digital, uma nova forma de produzir, acessar e interpretar informações". (KOCH, *apud* XAVIER, 2007, p. 206)

8. Considerações finais... ou iniciais

Sabemos que o hipertexto é certamente, a proposta de mesclar tecnicamente recursos semiológicos e linguísticos sob a tela do computador, que exige de seu usuário outro comportamento cognitivo para efetuar a compreensão, interpretação com o texto. Diante de tantas possibilidades exploratórias e de acesso a dados que a tecnologia proporciona uma reformulação para o texto. Assim, verificamos a possibilidade de desenvolver a habilidade leitora em língua espanhola para os estudantes, se transformando em uma possibilidade a mais para que os professores utilizem o auxílio da tecnologia na educação.

Assim, uma revisão no tipo de material didático para a aquisição de língua espanhola diferenciada do que é proposto tradicionalmente e oferecer um modelo a partir da utilização e apropriação das tecnologias na educação voltada para os novos letramentos que são necessários na nova cultura digital. Ao indicar atividades de aprendizagem de língua adicional se busca responder ao desafio atual dos docentes em relação a utilizar as potencialidades da Web 2.0 para desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem baseados na interação, colaboração e coaprendizagem, oferecendo maior abertura e flexibilidade, características da própria cibercultura.

Ao propor para os professores a elaboração e aplicação do material didático almeja-se a apropriação crítica da tecnologia por professores permitindo processos de ensino-aprendizagem condizentes com as necessidades em um mundo cada vez mais globalizado e conectado em rede. Um mundo em que o conhecimento se torna cada vez mais fluido e as relações e interações sociais cada vez mais acentuadas. Nesse sentido, ao sugerir uma formação continuada de professores de língua adicional por meio de uma estratégia de aprendizagem da compreensão escrita a partir das tecnologias visando a criação de um processo de ensino e aprendizagem baseado na relação não hierárquica entre os participantes da rede e que propicie a prática reflexiva e construção colaborativa de conhecimento.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. Desafios educacionais da modernidade líquida. *Revista TB*. Rio de Janeiro: 148, p. 41-58, jan. a mar.2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-2SF/Rosa/Desafios.pdf> Acesso em: 01-02-2015.

CASTELLS, M. The new public sphere: global civil society, communication networks and global governance. In: *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, n. 616, p. 78-93, mar. 2008. Disponível em: <<http://ann.sagepub.com/content/616/1/78>>. Acesso em: 10-02-2015.

COSCARELLI, C. V. (Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. A. *Importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias*: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

LEMO, André. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 11-23.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2009

MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de línguas estrangeiras; conhecimentos de espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124 e p. 127-164.

_____. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez.2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 08-04-2015.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000.

MORES, R. C. *Pensamento e linguagem*. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 14-06-2014.

PERIN, J. O. R. A participação em comunidade de prática e o desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras. In: *Anais do XIV EPLE – Encontro de Professores de Língua Estrangeira do Paraná*. 1998. Disponível em:

<http://teleduc.ead.cpdee.ufmg.br/cursos/diretorio/apoio_813_8//PERIN_comunidade_pratica_professores_LE.pdf?1341878523>. Acesso em: 02-04-2015.

PRETTO, Nelson de L.; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/22qtc>>. Acesso em: 01-02-2015.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela. – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, p. 125-150.

RITCHER, M. G. O material didático no ensino de línguas. *Linguagem e Cidadania*. Santa Maria. Edição n. 14, jul-dez 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/linguagemecidadania>. Acesso em: 20-04-2015.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, p. 127-172.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07-01-2015.

SOTO, U.; MAYRINK M. F.; GREGOLIN I. V. *Linguagem, educação e virtualidade*. Experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TELES, L. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENGER, E. *Communities of practice: a brief introduction*. Disponível em: <<http://www.vpit.ualberta.ca/cop/doc/wenger.doc>>. Acesso em: 12-03-2015.

XAVIER, A. C. dos S. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acessado em: 08-03-2015.