

## O ENSINO DA LEITURA INSTRUMENTAL PARA LÍNGUA ADICIONAL PELA PLATAFORMA MOODLE

Valéria Jane Siqueira Loureiro (UFS)  
[vjsloureiro@yahoo.com.br](mailto:vjsloureiro@yahoo.com.br)

### RESUMO

Neste trabalho, trataremos a interação como fator primordial para o desenvolvimento da habilidade leitora a partir das atividades colaborativas desenvolvidas no meio virtual para que o aluno consiga alcançar a leitura em língua adicional, além do que seria capaz de realizar individualmente. Esta perspectiva é uma preocupação da teoria socioconstrutivista que parte do princípio que os alunos se ajudam mutuamente com o conhecimento que cada um tem e com a colaboração do que vem sendo desenvolvido sob a orientação oferecida pelo professor ou pelos próprios alunos participantes nas atividades. Baseando-se no pressuposto de que nas aulas de línguas o estudante aprende os elementos gramaticais que fazem parte registro formal, levanta-se a questão de como proporcionar uma aprendizagem da habilidade leitora em línguas que capacitem os estudantes a compreender de forma consciente e autônoma. A demanda de uma prática de ensino da língua que se ajuste às necessidades e expectativas do alunado passa pela mediação do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, para fomentar a interação dentro e fora de sala de aula. A inclusão do uso dessas tecnologias para a elaboração do material didático de forma mais ajustada à realidade dos estudantes promove o emprego de um novo recurso para a interação no ensino de línguas. Os estudantes adquirem os mecanismos da competência leitora, além da perspectiva de interatuarem cooperativamente na atual sociedade da informação e do conhecimento. Trataremos aqui do uso e da criação de material didático *on-line* para o ensino da habilidade leitora para as aulas de línguas a partir da experiência do curso de línguas instrumentais oferecido aos estudantes da comunidade interna da Universidade Federal de Sergipe na modalidade a distância pelo uso do suporte da plataforma Moodle.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Leitura instrumental. Língua adicional. Moodle.

### 1. Apresentação

Este trabalho trata de relatar a proposta do curso espanhol instrumental que foi oferecido para os estudantes da comunidade interna da

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

graduação da Universidade Federal de Sergipe visando à utilização do meio virtual no processo de ensino/aprendizagem das línguas (português, espanhol e inglês), com o propósito de desenvolver a habilidade leitora dos estudantes para capacitá-los para as provas de línguas dos vários concursos de acesso aos programas de pós-graduação.

O curso de espanhol instrumental (CEI) se trata de um programa de extensão universitária que objetiva 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.

As atividades postadas na plataforma virtual *Moodle* procuram levar à compreensão das línguas (português, espanhol e inglês) por meio da leitura de textos direcionados aos diversos temas de forma assíncrona entre os estudantes. O curso ofertado aos estudantes de graduação da UFS tem a finalidade de capacitar os participantes nas línguas por meio do desenvolvimento da habilidade leitora. Para isto, os textos se direcionam, às diversas áreas de conhecimento, apresentando subsídios para a compreensão textual.

Este projeto pode ser proposto para a educação básica, pois a compreensão leitora é uma habilidade que deve ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem tanto de língua materna (português) quanto de língua estrangeira (inglês e/ou espanhol). Esta orientação está presente nos documentos que direcionam o ensino de línguas no Brasil que são os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e as OCN (*Orientações Curriculares Nacionais*). Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* afirma:

Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular<sup>9</sup> 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).

---

<sup>9</sup> Atualmente se pode considerar o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

Já as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* direcionam o ensino de línguas para o desenvolvimento da habilidade leitora 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 [...]. (BRASIL-MEC/SEF, 2006, p. 32).

Para o ensino de língua estrangeira, as OCN, no que se refere à compreensão leitora, ressaltam 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).” (BRASIL-MEC/SEF, 2006, p. 98). Portanto, a partir da documentação que rege o ensino no Brasil, PCN e OCN, o desenvolvimento da habilidade leitora com a inclusão de subsídios de suporte digital é uma necessidade para a formação dos estudantes que vivem na sociedade do conhecimento e da informação.

## **2. *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 humana 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 (NTIC) 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 afirma 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.

O surgimento do da oferta do curso ocorreu a partir do momento que como professora de língua espanhola do curso de letras, percebi que os estudantes de vários cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe procuravam o Departamento de Letras Estrangeiras em busca da disciplina de português, espanhol e inglês instrumental. Estes estudantes tinham a necessidade de aprender as línguas para desenvolver estratégias de leitura que os ajudassem na compreensão de textos escritos tendo a familiarização com as diferentes variedades das línguas no mundo para realizarem tanto a prova de acesso aos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, dos diversos cursos que a universidade oferece, quanto a dos concursos públicos.

Os estudantes estão se preparando para uma prova de língua instrumental de acordo com sua opção (português<sup>10</sup>, inglês e espanhol) onde tem que provar que possuem capacidade de leitura na língua escolhida. Assim sendo, o curso proposto tem por finalidade que os estudantes aprendam as línguas por meio da leitura de textos direcionados às diver-

---

<sup>10</sup> A língua portuguesa como língua instrumental é obrigatória para estudantes que não são brasileiros.

sas áreas de conhecimento apresentando subsídios para a compreensão leitora. Para isso, se desenvolve a utilização de ferramentas discursivas para que desvele textos específicos das diversas áreas de conhecimento.

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

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).

### **3. A questão do texto e do hipertexto na compreensão leitora digital**

No referencial teórico do projeto deste curso nos baseamos na comunidade de prática ou na teoria social de aprendizagem. Ao participa-

rem nesse do projeto do curso instrumental de línguas os estudantes 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, s/p.):

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 se trata de uma comunidade de prática que visa ao aprendizado de todos para desenvolver a habilidade de leitura instrumental, os estudantes assumem a responsabilidade de participar para que o processo realmente seja eficaz. Os estudantes têm a responsabilidade de ler as instruções que são postadas sobre desenvolvimento de estratégias de leitura e colaborar realizando as tarefas de leitura propostas no curso da língua instrumental escolhida.

Para isto, se sabe 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 moderna. Desta maneira, esses gêneros, que saem do texto impresso para a *internet*, se tornando digitais, passam a ser uma ferramenta a mais para o professor de línguas.

Levando em consideração esta questão dos gêneros textuais, para começarmos o nosso projeto, temos que relativizar o conceito de texto com a inclusão dos gêneros digitais. Definitivamente não há uma única definição sobre o conceito de texto apesar de todas as noções compartilharem algum ponto em comum e discordarem em outros aspectos. 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. Deste modo, o texto 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).

Para Costa Val (1999, p. 3) um texto é mais do que uma sequência de enunciados concatenados, e que sua significação é um todo, resultante de operações lógicas, semânticas (e pragmáticas) que promovem a inte-

gração entre os significados dos enunciados que o compõem. Conforme Coscarelli (2002) propõe a *internet* tem gerado muitas mudanças na sociedade. Uma das mudanças é o aparecimento de diversos gêneros textuais, como o *chat*, o hipertexto. Com esses novos textos, é necessário entrar na semiótica e aceitar o movimento e a imagem como parte do texto.

Nas discussões da teoria do texto e da análise do discurso, há a dificuldade de se definir o texto por meio de elementos formais, como os aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos e destaca-se a necessidade de considerar os participantes do discurso e suas intenções comunicativas, ressaltando a necessidade de se deslocar o eixo do enunciado para o da enunciação. Todo texto é produzido para ser recebido por alguém e possui uma intenção comunicativa.

É importante saber o que esses novos gêneros, como o hipertexto, exigem do autor e do leitor. Faz-se necessário conhecer as regras que devem ser relevantes para que os interlocutores alcancem seus objetivos na produção e recepção desses textos. Segundo Bazerman (2006, p. 23), os gêneros são os ambientes onde o sentido é construído. Eles moldam o pensamento formado e as comunicações realizadas na interação. É a realização concreta de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. A sua observação desempenha um papel importante na análise sobre as bases comunicativas da ordem social.

Por outro lado, considerando os ambientes digitais, texto pode ser definido como hipertexto: imensa superposição de textos, que se pode ler na direção do paradigma tradicional ou na direção do sintagma corrente paralelamente que se tangenciam em determinados pontos, permitindo seguir na mesma linha ou construir um novo caminho. (MACHADO, 1993, p. 64). E ou ainda, hipertexto digital é um documento composto por nós conectados por vários *links* que se tratam unidades de informação, como textos verbais ou imagens, por exemplo, e os links são conexões entre esses nós (COSCARRELLI, 2002, p. 9).

#### 4. *A textualidade e o texto na era digital*

A partir da inclusão das novas tecnologias, as pessoas têm escrito muito, porém a forma de leitura e produção de texto foi modificada. Coscarelli (2002, p. 11) ressalta que ato de deletar, copiar, colar, recortar transforma a maneira de pensar 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. Por isso, se discute a questão da linearidade da leitura no que se refere à área de textos e hipertexto. O leitor constrói, durante a leitura, o texto de maneira linear, desenvolvendo uma estrutura hierárquica com as informações que produziu na leitura. O texto convencional é linear, há uma sequência de palavras, os parágrafos, os capítulos. Porém, 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. O hipertexto cria leitores mais capacitados, uma vez que eles possuem condições de lidar tanto com o texto que leem e com os autores desses textos, uma vez que a capacidade do leitor de inferir as conexões entre os vários textos que fazem parte do hipertexto é infinita. Daí a importância que o leitor tenha letramento digital, tenha a habilidade de leitura e saiba interpretar o que foi lido. Coscarelli (2002, p. 13) afirma que tanto o texto impresso quanto o hipertexto podem não apresentar a linearidade. 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, p. 26), o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, que se constituem nele com diálogos. Assim, formam-se o autor e o leitor do texto. Sendo assim, com o foco na 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). As autoras afirmam que o sentido se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização.

No trabalho com o hipertexto, se deve perceber que mudanças com a inclusão das novas tecnologias estão provocando nos textos, nas formas de ler e, dessa maneira, na forma de interagir e se comunicar. Com o passar do tempo e com o hábito constante com os recursos do hipertexto, os hábitos dos leitores podem mudar. 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. Todas essas ações são importantes para a aula de língua estrangeira, uma vez que vai estimular a leitura e a produção de textos e hipertextos.

Tanto o texto como o hipertexto possuem intenções comunicativas, mas o hipertexto, conforme Coscarelli (2002) proporciona aos leitores as condições de lidar tanto com o texto que leem, como com os autores desses textos. Para que essa ação aconteça, é necessário que o leitor tenha tanto letramento digital quanto as habilidades linguísticas desenvolvidas. Daí que Smolka (1989, p. 28) defendia que a linearidade do texto depende do objetivo e da situacionalidade do leitor. Nesse sentido, Landow (1992, p. 169) garante que o hipertexto cria leitores mais capacitados e com mais condições de interagir com os textos que leem e com seus autores. Uma das muitas vantagens verificadas é o aumento da liberdade individual dos usuários permitindo-os seguir os *links* que quiserem para encontrar uma dada informação.

Smolka (1989, p. 28) defendia que a linearidade do texto depende do objetivo e da situacionalidade do leitor. Nesse sentido, Landow (1992, p. 169) garante que o hipertexto cria leitores mais capacitados e com mais condições de interagir com os textos que leem e com seus autores. Uma das muitas vantagens verificadas é o aumento da liberdade individual dos usuários permitindo-os seguir os *links* que quiserem para encontrar uma dada informação.

Apesar de alguma semelhança texto e hipertexto são instâncias enunciativas que mantêm um contrato entre autor e leitor. Nesse sentido, o hipertexto se diferencia do texto em relação às formas de manifestação. O hipertexto busca atender uma nova interface comunicativa a qual permite o uso de novas formas de expressão. Ana Elisa 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 sistema de teia semelhante aos que os editoriais de jornais e revistas já utilizavam. Com o hipertexto há a utilização e a combinação de recursos de multimídia como imagens animadas e sons em seus conteúdos e ainda permitir que o usuário possa ir direto ao tema pesquisado e simultaneamente abrir outras telas que os levarão a aprofundar nos conteúdos ou mudar a perspectiva de sua pesquisa.

A transformação de um texto impresso em hipertexto digital consiste sobre tudo reconfigurar os velhos formatos e seus processos pragmáticos, reformular os velhos gêneros textuais como cartas para o e-mail; diários para *blogs*, livros para *e-books* 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 é o sentido atribuído ao texto por ouvintes ou leitores sob a perspectiva teórica de que o texto pode ser interpretado e/ou textualizado de diferentes maneiras. Sendo assim, podemos afirmar que a textualidade e a textualização ocorrem da mesma forma no texto impresso e no texto 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 o autor 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).

Por último, 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 e interação com o texto. Diante de tantas possibilidades exploratórias e de tanta informação disponíveis nesse ambiente de interação e acesso a dados é que justamente a tecnologia proporciona uma reformulação para o texto, possibilitando o desenvolvimento da habilidade leitora em línguas, se tornando em um recurso a mais para que nós, professores utilizemos com o auxílio da internet de forma que proporciona uma ferramenta a mais da qual disponibilizamos.

A proposta de utilização do *Moodle* que se trata de um software livre, para o ensino de línguas, portuguesa, espanhola e inglesa, para a educação básica por meio da leitura de textos desenvolvendo a compreensão leitora se dá de maneira mais motivadora e adequada as necessidades dos estudantes a partir da utilização de ferramentas discursivas *on-line* para desvelar textos de diversos gêneros e temas na língua instrumental.

##### **5. O curso de compreensão leitora de línguas**

O curso proposto de desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora se realiza totalmente a distancia, as atividades são postadas na Plataforma *Moodle*, mas também poderia se realizar na modalidade semipresencial. Nesse ambiente de ensino-aprendizagem o estudante se desenvolve trabalhando de uma forma mais construtivista. Sabemos que a criação dos ambientes virtuais de aprendizagem surge a partir de novas

tecnológicos da informação e da comunicação que utilizam a comunicação por meio da Internet, oferta uma gama de recursos, que variam desde o gerenciamento das atividades, a criação de turmas e inscrição de alunos, o fornecimento de ferramentas para a comunicação entre os usuários, até a interatividade, como no caso dos jogos (HAGUENAUER, 2007).

Neste projeto, com a finalidade de auxiliar na aprendizagem à distância para o curso online de desenvolvimento da habilidade leitora nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa utilizamos a Plataforma *Moodle* que é um software que disponibiliza ferramentas que favorecem o ensino na modalidade à distância de maneira participativa e colaborativa. Desta forma, esses softwares promovem a interação fora da sala de aula.

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (ALMEIDA, 2003. p. 331).

A utilização do *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* que é um software livre serve para auxiliar na aprendizagem dentro da concepção construtivista, que se fundamenta na construção da aprendizagem através da interação, uma vez que este dispositivo tecnológico apresenta vários recursos que favorecem o ensino interativo. O curso visou à criação do curso online de línguas instrumental (português, inglês e espanhol) na UFS disponibilizando, aos estudantes, páginas de disciplinas, grupos de estudo e comunidades de ensino-aprendizagem, acessível os 80 alunos inscritos em cada idioma. O curso objetivou auxiliar o ensino das línguas e administrar as atividades de leitura que foram pautadas na prática construtivista. Criando a interação do professor com o aluno nas atividades propostas.

Este ambiente virtual de aprendizagem tem como finalidade educacional o construtivismo, que comprova que o conhecimento é construído na mente humana do indivíduo, e não na postura tradicionalista educacional. O curso se centrou no aluno, nas suas necessidades e expectativas, e não no conteúdo programático pré-estabelecido ou nas escolhas do professor. O professor teve a função de auxiliar o aluno na construção desse conhecimento partindo dos conhecimentos do estudante. Através dos recursos disponibilizados como *wikis*, diários, fóruns, *chat*, etc., se

desenvolveram práticas colaborativas e interativas durante a execução do curso de línguas instrumental.

Após a criação do curso, é preciso criar o conteúdo onde há a disponibilização na página de vários ícones importantes para a criação, edição e postagem das atividades. Os estudantes são cadastrados no curso para poderem ter acesso a todos os recursos disponibilizados pelo professor para que realizem as atividades propostas, além de terem acesso ao *feedback* e às notas das atividades. Alguns estudantes podem ter dificuldade de acessar a plataforma na primeira atividade, pois não conseguem entrar com o seu *login*. Sendo assim, o professor deve enviar o caso para o setor de tecnologia da informação para que verifiquem se o cadastro está correto e o problema seja solucionado.

É importante ressaltar que os mesmos cursos podem ser oferecidos em outros suportes *on-line* como o *Facebook* ou o *Blog* onde há ferramentas disponíveis que possibilitam que o professor poste os textos com as atividades e que os alunos postem as respostas. Os alunos são avaliados pela participação nas atividades individuais e colaborativas. Todas as atividades postadas na plataforma para o curso de línguas instrumentais valem até dez pontos. A média final foi o total de pontos obtido em cada atividade que foi somada e dividida pelo número total de atividades que foram propostas ao longo do curso. No curso há uma página onde os alunos checam suas notas numa tabela com o nome dos participantes.

## **6. Considerações finais que são iniciais...**

No contexto atual de ensino aprendizagem de línguas na modalidade semipresencial e a distância está se desenvolvendo e ao mesmo tempo sendo utilizada cada vez mais pelos estudantes. A inclusão de aparelhos tecnológicos como celulares, *netbooks*, MP3, MP4, entre outros, no processo de ensino-aprendizagem de línguas já fazem parte da prática pedagógica dos docentes de línguas. Assim, nesse contexto do mundo virtual e da educação semipresencial e a distância é que o papel do professor também deve mudar e acompanhar as mudanças nas suas práticas didáticas.

Assim, o ensino deixa de estar apenas nas mãos dos professores e passa a ser colaborativo e interativo, tanto professor quanto estudantes compartilham o conhecimento e saberes de maneira autônoma, ou seja,

todos são os ‘donos’ do saber e compartilham o conhecimento. Torres e Fialho (*apud* LITTO; FORMIGA, 2009) afirmam que “precisamos de professores que sejam capazes de compartilhar seus conhecimentos com os demais, pois o professor não é o dono do saber e, sim, alguém que aprende com o grupo e com seus alunos”.

Nesse novo contexto é que as tecnologias são parte integrante e que tendem a aumentar cada vez mais. Os estudantes recorrem cada vez mais ao suporte digital para avançar no seu processo de ensino-aprendizado. A nós, professores nos cabem como responsáveis pelo processo educativo, assim como diretores, governantes e outros se adequarem ao máximo a essas mudanças e expectativas para que o ensino-aprendizado seja cada vez mais eficaz e interessante.

Citando Torres e Fialho (*apud* LITTO; FORMIGA, 2009) mais uma vez:

Hoje interagimos com uma inteligência coletiva. O mundo é plano. O mundo se constrói. Vivemos em um mundo ‘wiki’, em que cada um escreve e contribui com sua singularidade, com sua unicidade e multiplicidade, em que as computações, as computações das computações, as megacomputações se transformam em cogito. Um cogito que nunca foi individual, agora transborda de coletividade, de disciplinas que dialogam em busca de emergências.

Considerando os alunos nessa multimodalidade de ensino-aprendizagem, verificou-se com esse projeto de curso “[...] que alunos estudando juntos aprendem mais do que indivíduos trabalhando separadamente” (DIAS, 2009, p. 1) e que a partir da intervenção das tecnologias os estudantes estão mais aptos a lerem textos de vários gêneros a partir da contribuição das NTIC na educação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância: diretrizes políticas, práticas e concepções. In: FAZENDA, I. C. A.; SEVERINO, A. J. *Fórum Paulista de Pós-Graduação em Educação. Série Cidade Educativa*, vol. 3. Campinas: Papirus. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 08-01-2014.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

BRASIL – MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (dis)curso*. Palhoça, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. *Entre textos e hipertextos*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) Os dons do hipertexto. *Littera: Linguística e Literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 113-128.

DIAS, Reinildes. *Integração das TIC ao ensino e aprendizagem de língua*. Macmillan, 2009. Disponível em: <http://www.macmillan.com.br/artigos/detalhe.php?ID=MTQ>>. Acesso em: 16-03-2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

KONDO, Clara Miki. Hacia una gramática para el uso no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica. *Cuadernos del Tiempo Libre*. Colección Expolingua (E/LE 5), 2002, 147-165.

LANDOW, George. P. *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1992.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas, instrumentos linguísticos*, 3. Campinas: Pontes, 1999, p. 21-46.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PAIVA, V. L. M de O.; BOHN, V. C. R. *O uso de tecnologias em aulas de L1*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/paivabohn.pdf>>. Acesso em: 14-04-2014

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

<[http://teleduc.ead.cpdee.ufmg.br/cursos/diretorio/apoio\\_813\\_8/PERIN\\_comunidade\\_pratica\\_professores\\_LE.pdf?1341878523](http://teleduc.ead.cpdee.ufmg.br/cursos/diretorio/apoio_813_8/PERIN_comunidade_pratica_professores_LE.pdf?1341878523)>. Acesso em: 02-04-2014.

PERIS, Ernesto Martín. La subcompetencia lingüística o gramatical. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, 467-489.

RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). Os hipertextos que Cristo leu. In: \_\_\_\_\_. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SHARMA, P.; BARRET, B. *Blended learning: using technology in and beyond the Language Classroom*. Thailand: Macmillan, 2007.

SMOLKA, B. Luíza Ana. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.* v. 23, n. 81. Campinas, 12/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 07-02-2014.

TELES, Lucio. *A aprendizagem por e-learning*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. 2008.

Disponível em:

<<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 08-03-2014.