



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**AS TDIC NO VOLUME DIDÁTICO CONFLUENCIA E POSSÍVEIS
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE ENTORNOS
PERSONALIZADOS DE APRENDIZAGEM**

SÃO CARLOS
2020



Universidade Federal de São Carlos

ANDRÉ VENDRAME ZOVADELLI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**AS TDIC NO VOLUME DIDÁTICO CONFLUENCIA E POSSÍVEIS
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE ENTORNOS PERSONALIZADOS
DE APRENDIZAGEM**

ANDRÉ VENDRAME ZOVADELLI
Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientação: Professora Dra. Isadora Valencise Gregolin

São Carlos - São Paulo - Brasil
2020

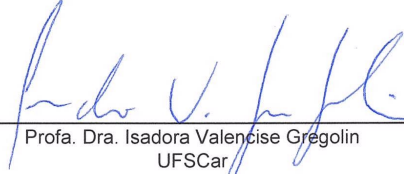


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato André Vendrame Zovadelli, realizada em 06/03/2020:



Prof. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar



Prof. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP



Prof. Dr. Antón Castro Míguez
UFSCar

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

À minha orientadora Isadora, pela paciência, oportunidade e orientação.

À banca, pela orientação e igual paciência

Ao pessoal do DL e PPGL, em especial ao Fernando, que sempre me ajudou. Desde a graduação...

À minha querida mãe, pai e irmã, por todo nosso amor, porto seguro do presente e de LEMBRANÇAS; no fim tudo são névoas e fotografias, um anel, um compasso e meu reflexo no espelho

À minha querida vó Antonia, nossa matriarca de 90 anos, dona de risos e histórias, do café forte, dos tapas na mesa, da história do SACI, do crochê, da casa fria com calor humano, da menta, do boldo, da feira aos sábados, do vidro que

Aos meus amigos, do presente e aos ausentes, que apesar das distâncias, ainda persistem em pensamento, na lembrança dos gestos, dos risos e da amizade. Gratidão.

Ao meu enteado Eduardo, por toda sua leveza infantil e sorriso doce

**Escrever é uma relação particular com
o silêncio**

Eni P.Orlandi

*Particularidade
que
pode ser*

ENSURDECEDORA

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivos **identificar** quais atividades didáticas são propostas por um livro didático de espanhol envolvendo uso de dispositivos digitais moveis e **caracterizar** tais atividades do ponto de vista técnico e pedagógico, levando em conta as orientações ao professor. Para tanto, procedemos à análise das atividades propostas pelo livro didático de língua espanhola aprovado pelo PNLD de 2018 (*Confluencia*). A partir das análises, buscamos **entender** em que medida tais atividades contribuem para a ampliação do entorno personalizado de aprendizagem dos alunos e sobre como nossa fundamentação teórica baseada em autores que discutem cibercultura (LÉVY, 1999);nativo digital (PRENSKY, 2001), leitor ubíquo e educação ubíqua (SANTAELLA, 2003; 2013) são fundamentais para uma melhor compreensão sobre as potencialidades da construção de entornos personalizados no processo de ensino e aprendizagem de línguas(CASTAÑEDA;ADELL, 2013).

Palavras-chave: TDIC, livro didático, língua espanhola, entornos personalizados de aprendizagem

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo identificar cuáles son las actividades didácticas propuestas por un libro didáctico de español que involucra el uso de dispositivos móviles y caracterizarlas desde una mirada técnica y pedagógica, llevándose en cuenta las orientaciones al profesor. Para ello, procedemos al análisis de las actividades propuestas por el libro didáctico de lengua española *Confluencias*, aprobado en el PNLD de 2018. Desde los análisis, buscamos entender hasta qué punto tales actividades pueden contribuir para la ampliación del entorno personal de aprendizaje de los alumnos y sobre como nuestra fundamentación teórica basada en autores que analizan la cibercultura (LÉVY, 1999), nativo digital (PRENSKY, 2001), lector ubicuo y educación ubícua (SANTAELLA, 2003; 2013) contribuyen a la comprensión acerca de las potencialidades de los entornos personalizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas (CASTAÑEDA;ADELL, 2013).

Palabras -llave: TDIC, libro didáctico, lengua española, entornos personales de aprendizaje

SIGLAS

EPA- Entornos Personalizados de Aprendizagem

GD- Guia didático

LD- Livro Didático

LE- Língua Estrangeira

LEM- Língua Estrangeira Moderna

OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+- Parâmetros Curriculares Nacionais

PLE- *Personal Learning Environments*

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

TDIC- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

Introdução	11
Justificativas, objetivos e perguntas de pesquisa.....	13
Capítulo 1 – Pressupostos teóricos e discussões iniciais	
1.1 Ciberespaço e cibercultura.....	16
1.2 Usuários digitais na atualidade.....	20
1.3 Tecnologias no ensino.....	24
1.4 Dispositivos móveis e a aprendizagem ubíqua.....	28
1.5 Entorno personalizados de aprendizagem (EPA).....	33
1.6 Letramento Digital e o professor mediador em meio as tecnologias digitais	39
1,7 Objetivos de ensino e aprendizagem de espanhol no Ensino Médio do Brasil na atualidade	44
1.7.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a inclusão do espanhol.....	45
1.7.2 PNLD (2018) e as TDIC.....	47
1.7.3 O Mercosul e as fronteiras do Brasil.....	49
Capítulo 2 – Pressupostos Metodológicos	
2.1 Natureza da pesquisa.....	53
2.2 Caracterização do Contexto.....	54
2.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	57
Capítulo 3 – Análise Empreendidas	
3.1 Caracterização das atividades do ponto de vista técnico.....	59
3.2 Caracterização das atividades do ponto de vista pedagógico.....	61
3.3 Respostas às perguntas de pesquisa.....	74
Limitações	77
Considerações	78
Referências bibliográficas	81
Anexos	86

Introdução

A principal motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, que discute o uso de tecnologias no ensino de língua espanhola, baseou-se, no início, em uma percepção pessoal surgida de minhas experiências e vivências em sala de aula como estagiário em escola pública, como professor numa escola privada e bolsista no Instituto de Línguas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

É fato que, a partir de tais vivências, observei que o uso de recursos tecnológicos, dentre eles especialmente os *smartphones*, tem sido algo mais ou menos recorrente nos processos de ensino-aprendizagem de língua espanhola dos quais participei. Além disso, também foi possível observar um modo distinto como cada geração etária interagia com tecnologias digitais. E não raro foram os relatos de gente que aprendeu um idioma sozinho, em redes de jogos online.

Os jogos online difundidos na atualidade, assim como as redes sociais, vêm proporcionando um ambiente multimodal e dinâmico, que permite imersão em distintos contextos de interação e, portanto, demandam comunicação entre os participantes.

Inseridos neste contexto, em geral, os mais jovens apresentam uma dinâmica que parece ser “mais natural e intuitiva” no uso dos *smartphones*. Minhas experiências e impressões pessoais são de que os jovens, ao realizarem consultas espontâneas a dicionários online ou buscas por referências culturais e históricas do mundo hispânico, vão construindo conhecimentos sobre línguas e culturas à medida em que a curiosidade ou dúvida os instigavam.

Alguns alunos eram curiosos e em suas buscas sempre iam além de suas dúvidas, proativos e fluentes nas mídias digitais, sempre encontrando novos temas mais ou menos relacionados ou curiosidades verbalmente compartilhadas na classe, corroborando as características definidas como *nativo digital* (PRENSKY, 2001). Por outro lado, minhas experiências e impressões indicam que aqueles com mais idade optavam, muitas vezes, por levantarem a mão e questionar o professor sobre suas dúvidas, embora essa não fosse uma regra.

Além disso, foi possível notar que os alunos mobilizavam principalmente *smartphones* como meio não só de acesso à informação e interação, mas também como espaços específicos de aprendizagem colaborativa, redes de saberes que compõe os chamados “entornos personalizados de aprendizagem” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) dentro e fora do contexto escolar.

Motivado por essas impressões pessoais, tínhamos como temática de pesquisa a análise de objetos de aprendizagem online, voltados para o ensino e aprendizagem de língua espanhola, focalizando em suas propostas pedagógicas. No entanto, após um levantamento inicial com o

intuito de mapear nosso objeto de pesquisa, primeiro definindo quais repositórios de aprendizagem seriam analisados, para que posteriormente fosse feito o levantamento das práticas, constatamos que muitos destes repositórios não apresentavam práticas significativas voltadas para o ensino de língua espanhola, nem mesmo eram atualizados constantemente. Observamos também que repositórios hospedados em sites instituições de ensino pública e ligados a órgão governamentais de ensino superior sequer podiam ser acessados.

Dada a inviabilidade de desenvolver o projeto inicial, reorientamos nossa pesquisa para a análise de atividades do livro didático de língua espanhola *Confluencia* (volume 1), focalizando as propostas de uso de tecnologias digitais em práticas de ensino-aprendizagem de língua espanhola. A escolha dessa temática justifica-se pelo fato de que os documentos que orientam o ensino de línguas no país, como os PCNEM (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006)¹, fazem referências explícitas a práticas pedagógicas que integrem tais tecnologias ao contexto escolar na atualidade.

Embora não seja nosso objetivo aprofundarmos a discussão sobre a brecha digital do contexto brasileiro, é imprescindível registrarmos que trata-se de uma forma contemporânea de aumentar a desigualdade social e, portanto, consideramos relevante desenvolvermos uma pesquisa que pudesse contribuir com a discussão sobre uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua espanhola no Brasil.

Além disso, atualmente a própria UNESCO reconhece a importância dos dispositivos móveis² na vida cotidiana, pois “como as pessoas, na maior parte do tempo, levam consigo aparelhos móveis, a aprendizagem pode ocorrer em momentos e locais que antes não eram propícios à educação” (UNESCO, 2014, p. 16). Assim, a UNESCO também aponta que “os potenciais de aprendizagem por meio de aparelhos móveis são impressionantes e, em muitos casos, bem estabelecidos” pois “podem abordar de forma significativa vários desafios educacionais urgentes, de formas novas e efetivas financeiramente” (UNESCO, 2014, p. 42).

Foi neste contexto que consideramos relevante problematizar e investigar algumas das possibilidades didáticas de utilização dos dispositivos móveis (tablets, smartphones, ipad, etc...)

¹ A partir da nova organização curricular com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que alterou a LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a língua inglesa torna-se obrigatória desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. A língua espanhola passa a ser ofertada como opcional. Outro desdobramento em relação aos documentos anteriores é que “(...) a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências (BRASIL 2017, p. 11)”.

² Nesta pesquisa adotamos o entendimento de dispositivos móveis a partir de Santaella (2013) e que é apresentado na seção 1.4 Dispositivos móveis e a aprendizagem ubíqua.

em atividades de língua espanhola, dentro e fora da sala de aula a partir do livro didático, caracterizando o que Santaella (2013) entende como práticas ubíquas de educação, sobretudo a partir do leitor ubíquo.

Os *smartphones* tem se caracterizado como um importante meio de interação, que tem alterado nossa forma de viver, impulsionando toda uma cibercultura (LÉVY, 1999), com novas possibilidades de acesso à informação e espaços sociais de interação, resultando na perspectiva dos novos letramentos, sobretudo o letramento digital (SOARES, 2002) e configurando-se também como espaço de ressignificação e atuação política (MOITA LOPES, 2010). Em resumo grande espaço de trocas que pode contribuir com os chamados Entornos Personalizados de Aprendizagem-EPA (CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

Justificativas, objetivos e perguntas de pesquisa

Na nossa pesquisa, partimos da concepção de que o ciberespaço é configurado em forma de rede e, neste sentido, podemos utilizar o hipertexto como relação fundamental deste espaço. Um conjunto de nós de multimídia interligados não linearmente, em que navegar neste espaço permite percursos diversos, de modo que cada nó acaba por conter uma rede inteira (LEVY, 1993).

Nesse cenário, o que permite a difusão e acesso à informação e saberes são as mídias digitais, que tornaram-se praticamente onipresentes (para uma parte da população) e passaram a impactar todos os campos da vida social, política e cultural e também do campo educacional, e no indivíduo, nos modos de agir, nas formas de perceber, sentir e interagir, sobretudo pela possibilidade da ubiquidade (SANTAELLA, 2013).

Nessa perspectiva, consideramos que ao longo da história distintas foram e são as práticas de ensino-aprendizagem diretamente associadas ao uso de tecnologias, transformando também nossas práticas de leitura e escrita, salientando que são variáveis de um contexto a outro, ao longo do tempo, como bem ilustra Leffa (2006):

A evolução do homem é caracterizada pelo desenvolvimento de instrumentos cada vez mais sofisticados. Na medida em que esses **instrumentos são difundidos na sociedade, seu domínio torna-se necessário por um segmento cada vez maior da população**, como foi, por exemplo, o caso do livro, no fim do Século XV, e como certamente é o caso do computador, neste início do Século XXI. (LEFFA, 2006, p.12, grifos nossos).

Nesse sentido, é notável que o advento das tecnologias digitais, somado à crescente popularização das mesmas, tenha resultado na possibilidade (e necessidade) de maior autonomia por parte dos aprendizes de línguas, favorecendo e amplificando também os chamados “Entornos Pessoais de Aprendizagem” (em inglês, *Personal Learning Environments- PLE*), noção discutida por Castañeda e Adell (2013) e que nesta pesquisa serão referidos a partir da sigla EPA.

Cabe destacar que antes das tecnologias digitais, os EPA dos estudantes de línguas eram compostos basicamente por dicionários, livros, obras literárias, gramáticas, canções contidas em discos, cds ou filmes também armazenados em vhs, e cds e se constituíam de modo espontâneo e delimitado. Com o ciberespaço, sobretudo pelo intercâmbio contínuo em rede, tal perspectiva acabou sendo amplificada e os dispositivos móveis, hoje, permitem que o aluno se relacione com os meios tecnológicos de modo ativo e sincrônico, a partir de interesses particulares, também produzindo conteúdo e interagindo com seus pares. Podem permitir, portanto, revisão de práticas pedagógicas tradicionais, cujo referencial é o professor somado ao livro didático como detentores do conhecimento.

Quando adotados, elementos como o quadro negro, o giz, o caderno, livros e posteriormente o material didático impresso são exemplos de tecnologias que são importantes instrumentos em diversos contextos pedagógicos e de fato mudaram ao longo da história de ensino a dinâmica do processo. A apropriação de tais instrumentos os tornou naturalizados, tradicionalizados e tidos como padrão, o que de fato condiciona certas práticas e padrões cognitivos específicos, distintos dos atuais, frente às potencialidades do hipertexto multimídia, da construção de redes de saberes e de toda uma interatividade contínua.

Com o desenvolvimento de novas tecnologias, sobretudo com a evolução dos dispositivos móveis- e na perspectiva dos letramentos (SOARES, 2002), emergiram no ciberespaço novos espaços sociais que resultaram em práticas de aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2013) que podem contribuir para a construção dos EPA.

Frente a todo este panorama, cabem investigações sobre como muitas destas tecnologias podem ser utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem de língua espanhola, sobretudo no contexto do ensino médio brasileiro, etapa em que está previsto o ensino formal desta língua estrangeira³.

³ Vale mencionar que, embora a “Lei do Espanhol” (Lei 11.161 de Agosto de 2005) que garantia a oferta obrigatória e matrícula optativa dos alunos, tenha sido revogada em 2017, durante a elaboração desta pesquisa alguns Estados do Brasil já haviam conseguido aprovar leis estaduais para a manutenção do ensino do espanhol nas redes públicas de ensino, principalmente no Ensino Médio. Além disso, o PNLD 2018 ainda estava em vigência

Portanto, são objetivos da pesquisa **identificar** quais atividades didáticas são propostas por um livro didático de espanhol envolvendo uso das TDIC, **caracterizar** tais atividades do ponto de vista técnico e pedagógico, levando em conta as orientações ao professor e **analisar** em que medida tais atividades podem contribuir para a ampliação do EPA dos alunos, considerando nossas categorias teóricas fundamentais para um projeto que favoreça e contribua a ampliação/construção destes entornos. Para tanto, buscaremos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais atividades propostas pelo livro *Confluencia* implicam uso de dispositivos móveis digitais?
2. Como se caracterizam essas atividades do ponto de vista técnico e pedagógico?
3. De que forma as atividades propostas podem contribuir para a construção dos EPA dos alunos?

A dissertação estrutura-se em 3 capítulos: no **Capítulo 1**, discutimos as noções teóricas de EPA, ciberespaço, dispositivos móveis, nativo digital no ciberespaço, educação e leitor ubíquo, letramento digital, documentos oficiais e as TDIC ; no **Capítulo 2**, apresentamos a natureza da pesquisa, o contexto, a natureza da pesquisa, o contexto, os pressupostos teóricos-metodológicos e as análises empreendidas e, no **Capítulo 3**, apresentamos os resultados de nossas análises. Para finalizar, na seção **Considerações**, nos valemos das análises apresentadas no capítulo anterior para respondermos nossas perguntas de pesquisa e tecermos algumas considerações.

e, portanto, ainda serão entregues livros de língua espanhola às escolas até o ano de 2020, o que confere relevância ao objeto de pesquisa.

CAPÍTULO 1- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DISCUSSÕES INICIAIS

1.1. Ciberespaço e cibercultura

A partir dos avanços tecnológicos que culminaram com a criação e difusão da internet, sobretudo em decorrência das chamadas **tecnologias digitais** que tanto facilitaram a conectividade na sociedade e dinamizaram processos diversos, Lévy (1999) aponta que a terminologia ciberespaço

(...) foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromante*. No livro, esse termo designa o universo das **redes digitais**, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. (LÉVY, 1999, p. 92, grifo nosso).

Lévy (1999) indica que o termo foi retomado por usuários e criadores de redes digitais, de modo que a partir de uma visão sistemática e abrangente o amplia para “o espaço de **comunicação aberto** pela interconexão mundial dos computadores e das **memórias dos computadores.**” (LÉVY, 1999, p. 92, grifos nosso). O autor já indicava a tecnologia digital como revolucionária, sobretudo pela “ (...) **codificação digital**, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. ” (LÉVY, 1999, p.92, grifo nosso).

A internet proporciona possibilidades de interações sociais amplificadas, quando comparadas com práticas tradicionais mais restritas que envolvem, por exemplo, o contexto escolar e familiar, cujo resultado acaba proporcionando contato com alteridade e promovendo politização da vida social (MOITA LOPES, 2010). Neste sentido, este novo espaço- já global por excelência- propicia o contato entre identidades múltiplas, oriundas de distintos espaços geográficos. “O ciberespaço tem permitido a emergência dos mais diversos tipos de comunidades, que interagem e articulam-se de acordo com os seus interesses, transformando seus territórios em uma poderosa ferramenta para os mais diversos fins” (CAVALCANTI; CHAMPANGNATTE, 2015, p. 316).

Com o advento de novas tecnologias, alguns artefatos culturais tendem a mudar, tais como “(...) a escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais” (LÉVY, 1998, p. 17).

Neste sentido, se tudo muda, como fica o ambiente escolar, sobretudo as práticas pedagógicas? E o livro didático, apresenta incorporado em suas práticas tais tendências? Nesta pesquisa, focalizamos o ciberespaço a partir das práticas de comunicação, sobretudo desde a perspectiva do modo como a informação circula e o modo como os textos “multimídiaizaram-se”.

Cabe considerarmos no processo de aprendizagem *como* os alunos inserem-se nestas novas configurações sociais a partir de *suas práticas de linguagem* e seus espaços de interação com a linguagem, sobretudo pelo chamado letramento digital (SOARES, 2002). Pois entendemos que, nós professores de línguas, podemos tirar proveito desta realidade simbólica, promovendo práticas cada vez mais significativas, a partir das plataformas digitais e espaços virtuais em que a grande maioria de nós frequenta e interage. Neste contexto, Rojo (2012, p. 25) indica que:

A possibilidade de criação de textos, vídeos, música, ferramentas, *designs*, não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias. (ROJO, 2012, p.25).

Neste sentido, ao pensarmos práticas de linguagem em sala de aula, cabe fazermos um recorte e considerarmos *como* os alunos na atualidade *leem no ciberespaço*. Soares (2002, p. 150) aponta distintas práticas de leitura entre o texto impresso e o texto em tela, que “é escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida.”

Para a autora “o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado” (SOARES, 2002, p. 150).

Nesse sentido a leitura no ciberespaço está condicionada as possibilidades da plataforma virtual, que é seu meio de acesso. Assim, entendemos que **o ciberespaço proporciona práticas de linguagem distintas das tradicionais**, ou seja, das práticas em meio impresso.

Segundo Coelho (2012, p. 92) “essas transformações comportamentais emergentes do século XXI, evidenciam, então, que a contemporaneidade reflete a lógica da informação, graças às mudanças tecnológicas, que também exigiram e refletiram mudanças na cultura”.

Como aponta Cavalcanti; Champangnatte (2015, p. 314) “o ciberespaço emerge como um território sem fronteiras, aparentemente sem controles e hierarquias, em que não há pontos fixos e nem lineares para a disseminação de informações”. Uma das consequências práticas do

ciberespaço e importante para nosso contexto de pesquisa, sobretudo ao nos colocarmos como educadores, é quanto à natureza da informação e conteúdo, cuja produção e circulação em certa medida é “livre”, desde que se disponha dos meios materiais para acessá-las e competências para produzi-las e também compartilhar.

Assim, com o ciberespaço, temos um amplo espaço de possibilidades de atuação na sociedade, que rompe com a hierarquização da produção e também no acesso a conteúdo, facilitando assim uma atuação nos meios virtuais, contribuindo para ações integradoras da escola na sociedade. No entanto, faz-se necessário considerarmos parte da sociedade que não tem acesso às chamadas tecnologias digitais.

Lévy (1999, p. 93) já postulava que “o ciberespaço [é] o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século” e Ramal (2000, p. 251), numa breve sistematização do ponto de vista do conhecimento, ressalta a importância de toda a dinâmica interacional e também propõe que “a história da humanidade pode ser dividida em três grandes fases: a da oralidade, a das sociedades da escrita e o momento contemporâneo: a cibercultura”.

Segundo Lévy (1993, p. 33), “(...) ao entrar em um espaço interativo e reticular de manipulação, de associação e de leitura, a imagem e o som adquirem um estatuto de quase-textos”. Nesse sentido, **a mediação digital imprime efeitos inclusive na percepção do indivíduo através de sua interação com a linguagem**, contribuindo para que seja alterada em certa medida a concepção de tempo e espaço, tal como Ramal (2000) sugere que:

Em primeiro lugar, muda a **concepção de tempo**. Da **circularidade das narrativas** e da **linearidade dos relatos escritos**, passamos a uma nova percepção: a **do tempo simultâneo**, como se os acontecimentos não viessem um após o outro, mas fossem uma **série de segmentos ou pontos de uma imensa rede pela qual nos movimentamos**. Um exemplo é a noção de tempo real. Um fato ocorre do outro lado do mundo e, pelo telejornal, podemos ver as imagens ao vivo graças à transmissão de um satélite. Uma pessoa envia um e-mail – que corresponde a uma carta, o que na época da escrita levaria ao menos 24 horas para chegar - e este pode ser recebido no mesmo instante. Além disso, muda a concepção de espaço. É um **fenômeno de desterritorialização**, no sentido de que navegamos por diferentes lugares – sites, canais de TV local e a cabo, ondas de telefones celulares... – que já não pertencem aos territórios anteriormente estabelecidos; não são pedaços de nenhuma cidade, ou país, mas são campos virtuais, cujas fronteiras se confundem, se misturam e complementam. (RAMAL, 2000, p.254, grifos nosso).

Nesse sentido, a partir dessa noção de percepção, cabe pensarmos o ciberespaço em toda sua amplitude de espaços proporcionadores de práticas sociais mediadas pela linguagem e frequentado individualmente ou coletivamente. Cabe considerarmos que

Há diferenças na percepção dos indivíduos, as quais revelam especificidades da natureza físico-biológica e psicológica da capacidade perceptiva de cada um. As diferenças sociais e culturais também delineiam padrões de percepção coletivos definindo para as classes, grupos e indivíduos como devem entender a ambiência externa e a si próprios (identidades). (LOPES, 2004, p.62).

São os tipos de signos, mensagens e processos de comunicação que circulam e emergem das novas tecnologias e meios de comunicação os responsáveis por moldar a sensibilidade e o pensamento dos seres humanos, resultando em transformações culturais, que proporcionam o surgimento de novos ambientes socioculturais (SANTAELLA, 2003).

Cabe considerarmos que há indivíduos, sobretudo na sociedade brasileira, apartados de todo esse processo promovido pelo ciberespaço, ou que de fato em meio a esta realidade, interagem sob uma percepção limitada, de certo modo alienado, pois nem ao menos dominam os “antigos letramentos”.

Acerca destes novos ambientes culturais e também percepções que torna-se possível “(...) novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um **novo letramento**, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” (SOARES, 2002, p.152, grifo nosso).

Rojo (2007, p.63) salienta que “(...) os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. E isso torna relevante e urgente o estudo e a discussão dos letramentos digitais.” Assim, acreditamos que existe a necessidade do entendimento e certa “proficiência” no lidar com os tipos de signos e novas semioses que circulam pelos meios digitais e práticas relacionadas ao chamado letramento digital.

Conforme Moita Lopes (2010, p.394), os letramentos digitais podem ser compreendidos como espaços de discussão, de reinvenção social, de agenciamentos e transgressão. Dessa forma, entendemos que o **ciberespaço** é por excelência o **espaço do novo**, a partir do qual instaura-se **novas práticas socioculturais** e desenvolve-se toda uma **cibercultura**⁴,

⁴ O termo cibercultura, cultura digital, sociedade da informação, era digital, revolução digital se aproximam do conceito de cultura digital, que não está consolidado, de modo que cada termo vem sendo utilizado por

necessitando de práticas de letramento digital, seja para aqueles já inseridos neste contexto e para os excluídos sem acessibilidade.

Neste sentido é importante compreendermos como este espaço é caracterizado e qual o perfil dos usuários digitais atuais.“ A cibercultura possibilita que uma diversidade de movimentos e agentes sociais se conectem e teçam críticas aos modelos hierárquicos e verticais hegemônicos de tomada de decisão, como as grandes corporações midiáticas e seus aliados” (CAVALCANTI; CHAMPANGNATTE, 2015, p.323).

1.2 Usuários digitais na atualidade

Prensky (2001) define como “nativos digitais” os indivíduos nascidos a partir dos anos de 1990, por crescerem rodeados e interagindo com as chamadas tecnologias digitais. O autor defende que, devido ao “(...) grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações de modo diferente das gerações anteriores” (PRENSKY, 2001, p.1). Além disso os

(...)Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos *antes* do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério”. (Isto lhe parece familiar?). (PRENSKY, 2001, p. 2)⁵.

Segundo Angelucci, Passarelli e Junqueira (2014, p. 162), “São jovens nascidos entre 1980 e 1994 que, imersos na cultura das novas mídias, as consideram como parte integral de seu cotidiano e as utilizam de maneira diferencial se comparada às gerações anteriores”. Neste sentido, assim como em Prensky (2001), há uma perspectiva que leva em conta o comportamento, hábitos que acabam por desembocar numa cibercultura (LÉVY, 1999).

Desde a fases iniciais da vida, os Nativos Digitais adquiriram e aperfeiçoaram habilidades pela interação e prática contínua com tecnologias, inclusive assumindo dinâmicas

determinados pensadores, autores e ativistas, demarcando uma época em que as relações humanas são fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais (Cultura Digital)

⁵ Tradução nossa de : “(...)Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to “serious” work. (Does any of this sound familiar?)” (PRENSKY, 2001, p.2)⁵

distintas de socialização quando compara com os chamados “Imigrantes Digitais”, sendo que estes, por sua vez, muitas vezes consideram tais práticas e dinâmicas como estrangeiras, já que entraram em contato com estas linguagens e dinâmicas sociais tardiamente na vida, apresentando um certo sotaque (PRENSKY, 2001).

Em contrapartida, os “Imigrantes Digitais”, para Angelucci, Passarelli e Junqueira (2014, p.162) “seriam então aqueles que estão em processo de aprendizagem e adaptação”. Neste sentido, entendemos que não há um sotaque e que a fluência nos meios digitais é algo perfeitamente viável. Para Prensky (2001), a questão da educação em meio aos nativos digitais está relacionada justamente ao professor Imigrante Digital e seu “sotaque”.

O autor defende que os Educadores Imigrantes Digitais como instrutores utilizam uma linguagem da era pré-digital e apresentam dificuldade em estabelecer comunicação para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova (PRENSKY, 2001).

Palfrey; Gasser (2011, p.13), por sua vez, indicam os Imigrantes Digitais também como “os Colonizadores Digitais- não nativos do ambiente digital, porque cresceram em um mundo analógico, mas que ajudaram a moldar seus contornos”.

Em termos de interações, estas pessoas mais velhas definidas como Colonizadores Digitais, e que também estão online, inclusive dominando práticas sofisticadas dessas tecnologias, tendem a continuar baseando suas interações em práticas analógicas e tradicionais (PALFREY; GRASSER, 2011). Assim, entendemos que certos hábitos ou preferências acabam perdurando numa correlação que tem a ver com a faixa etária, mas de fato nas sociedades tal condição sempre existiu, a questão é que na atualidade as mudanças são mais frequentes e disruptivas.

Palfrey; Gasser (2011) amplificam discussões acerca do nativo digital, sobretudo a partir de sua existência no mundo virtual, e passam a refletir sobre a **identidade** no âmbito do ciberespaço, a partir da constituição de subjetividade destes nativos digitais, pois indica que na atualidade a

(...) a identidade não é dividida em identidades *online* e *offline*. Como estas formas de identidade existem simultaneamente e estão intimamente ligadas uma à outra, os Nativos Digitais quase nunca distinguem entre as versões *online* e *offline* de si mesmos. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 30).

Ainda de acordo com os mesmos autores, questões referentes a identidade são cada vez mais pertinentes e assumem cada vez mais fluidez na sociedade, à medida que consideramos o

ciberespaço como local de expressão e construção do eu. Assim, que Palfrey; Gasser (2011) exemplificam que:

Uma garota de 16 anos agora pode criar uma nova identidade e entrar em outro ambiente *online* em que as pessoas não sabem quem ela é, pelo menos durante algum tempo. Ela pode criar um perfil de si mesma em um novo *site* de contrato social, em que pode se apresentar de uma maneira que não tenha nenhuma semelhança com a maneira como ela se apresenta no espaço real. Pode até criar um avatar em um mundo, como *Gaia* ou *Club Pinguim*, ou em um ambiente de jogos como *World of Warcraft*, como uma maneira de experimentar uma identidade que não tem nada a ver com qualquer outra que ela tenha tido no passado. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 30).

Assim, o Nativo Digital, no ciberespaço, possui condições de mudar constantemente aspectos da sua identidade pessoal e social, que como já indicamos acaba por configurar-se em identidades cada vez mais fluídas e móveis, portanto complexas. Neste sentido, Palfrey e Gasser (2011, p.31) apontam que nas **mídias digitais** “há mais experimentação e reinvenção de identidades e diferentes modos de expressão, como o Youtube e Blogs”.

Após passados quase vinte anos desde as perspectivas iniciais apresentadas por Prensky (2001), vivemos imersos em uma cultura do ciberespaço mais dinâmico e complexo, porém os apontamentos do autor não deixam de ser menos esclarecedores e definidores do perfil dos alunos **Nativos Digitais**. Segundo ele:

(...)representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital” além disso, ainda de acordo com o autor “em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001, p.1)⁶.

⁶ Tradução nossa de: “(...)represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today’s average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives.”(PRENSKY, 2001, p.1)

Consideramos que apesar dos estudos de Prensky (2001) definirem a categoria de nativo digital, sobretudo no contexto norte-americano, cabe articular tal perspectiva ao contexto brasileiro. A partir do ponto de vista social, no contexto brasileiro, o fato de ter nascido após os anos 90 e estar no ensino médio / fundamental regular, portanto jovem, não implica necessariamente em possuir habilidades digitais, pois estas não são naturais nem homogêneas e dependem do contexto (acesso). Portanto, considerá-los como nativos digitais *a priori* acaba sendo redutor, pois:

o acesso às TIC é desigual tanto em termos de classe socioeconômica, quanto da distribuição espacial, haja vista que esta comporta grandes disparidades de infraestrutura de oferta de serviços e, conseqüentemente, dos preços por eles cobrados, alijando do consumo parcelas significativas de potenciais usuários, principalmente nas áreas economicamente mais deprimidas.(ANGELUCCI; PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2014, p. 174).

Entendemos que certas práticas no ciberespaço exigem o chamado *letramento digital*, que é algo distinto do mero uso comunicacional via aplicativos de uso das massas ou jogos que na realidade são enquadrados como passatempo.

Assim que, em relação ao nativo digital (PRENSKY, 2001), para Buckingham (2009, p.7)⁷“Há uma tendência nessa discussão de dar importância a gerações- e de fato diferenciar os jovens”. Neste sentido o autor indica que “(...) assume-se que os jovens espontaneamente sabem tudo que eles precisam sobre tecnologia, bem mais do que se tivessem que fazer um esforço para sabe-lo” (BUCKINGHAM, 2009, p.7)⁸.

Entendemos que esta é uma das perspectivas válidas também. No entanto, também consideramos a de Signorini (2011), que defende que:

Apesar da visão por vezes homogeneizante e genérica, e portanto redutora, das TIC, de seus usuários e dos processos de “incrementação” tecnológica, as intervenções de Prensky têm cumprido um papel que nos parece fundamental no debate contemporâneo sobre tecnologia e ensino que é o de dar a dimensão do desafio (que não é só de professores e alunos), sacudir a inércia das análises e diagnósticos prontos(...) (SIGNORINI, 2011, p. 276).

Neste sentido acreditamos que o debate é essencial, mas sempre pensando a partir da realidade brasileira. Assim, Palfrey; Gasser (2011, p.43) apontam que, “O fosso da

⁷ Nossa tradução de: “There is a tendency in this discussion to essentialise generations – and indeed to exoticise young people. Buckingham (2009, p.7)⁷

⁸ Nossa tradução de: “(...) it assumes that young people automatically spontaneously know everything they need to know about technology, rather than having to make an effort to learn about it”. BUCKINGHAM, 2009, p.7)⁸

participação- que separa aqueles que tem tanto as habilidades quanto o acesso às tecnologias daqueles que não os têm – ainda existem”. Portanto, cabe considerarmos o contexto social brasileiro, que é heterogêneo no acesso e proficiência das tecnologias digitais, e da necessidade das chamadas práticas e letramento digital.

Para que a segregação e o chamado “analfabetismo tecnológico” não afetem escolas públicas e comunidades carentes, o acesso de grupos menos favorecidos economicamente deve ser garantido e isso deve ser um projeto político da sociedade que busca diminuir a distância entre aqueles que podem e que não podem pagar pelo acesso à informação (MORAN, 2000), pois a brecha digital da população brasileira ainda é muito grande e implica desigualdades.

1.3 Tecnologias no ensino

Ao pensarmos no uso de tecnologias para o ensino formal regular, partimos do pressuposto de que há possibilidade de novas práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de LE, sobretudo a partir do referencial teórico selecionado nesta pesquisa, que delimita novos espaços sociais proporcionados pela internet, que resulta em novas práticas de leitura e escrita (ROJO 2007, 2012; SANTAELLA 2013; SOARES 2002; LEVY 1999) e que também geram espaço para a amplificação de debates múltiplos (MOITA LOPES 2010).

Antes de pensarmos acerca destes novos espaços e práticas, temos que definir as tecnologias que proporcionam tais mudanças. Silva (2013) define o termo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como:

O nome Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC – corresponde a todas as tecnologias que interferem na realização e mediação dos processos informacionais e comunicativos. Ainda, estas podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos que proporcionam, por meio das funções de hardware, a automação e a comunicação dos processos. São diretamente relacionadas à comunicação e à ação direta da comunicação na educação. (SILVA, 2013, p.53).

De acordo com Costa, Duqueviz, Pedrosa (2015, p. 604), o termo TIC também abrange, “tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo”. E ainda de acordo com esses mesmos autores (idem, ibidem) evidencia-se que “pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais (KENSKI, 1998) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC – (BARANAUSKAS e VALENTE, 2013).

Para Tezani (2017, p.296), as TDIC “(...)abrangem dispositivos eletrônicos que se utilizam da internet como computadores, tablets e smartphones(...)”.Assim, nesta pesquisa,

embora existam citações em que seja encontrado o termo TIC, que abrange tecnologias mais antigas, foi dada preferência ao termo TDIC, pois contempla as novas tecnologias e tecnologias digitais indistintamente para nos referirmos a um *smartphone*, tablet, computador, celular e qualquer outro dispositivo móvel que permita a navegação na internet e possa ter multifuncionalidades.

A partir da interatividade plena, por conta das TDIC, marca mais visível e imediata do ciberespaço, resultado da dinâmica da comunicação digital atual, buscamos reiterar sobre os impactos da **mediação digital** no sujeito, sobretudo a medida em que“(...)remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva” (LÉVY, 1998, p.17).

Dizemos isto para enfatizar que naturalmente os impactos acabam por chegar no ensino, mais precisamente na vida escolar, seja na sala de aula ou no modo como os alunos realizam suas tarefas utilizando tais dispositivos.

Conforme Moita Lopes (2010, p.396), “na Internet há uma exacerbação semiótica ou hipersemiotização e uma multiplicidade de performances identitárias”. Assim, ocorrem não só alterações em certos padrões de atividades cognitivas, mas também comportamentais, o que reforça a ideia de que já não há fronteiras entre a real sensível perceptível por nossos sentidos naturais, e no virtual, como indica Santaella (2013, p. 22): “(...)as ações reflexas do sistema nervoso central ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto cyber em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual”.

Assim, segundo Coll e Monereo (2010), surgem implicações do ponto de vista educacional, por conta da possibilidade da informação propagada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação serem representadas e transmitidas por todo um sistema de signos, através de linguagem oral, escrita, imagens em movimento, estáticas, símbolos matemáticos e notações musicais entre outros, que estão condicionados diretamente a estas tecnologias que diferem entre si, quanto a suas possibilidades e limitações para representar a informação e também quanto à transmissão.

Santaella (2013, p.21) indica que “antes dos equipamentos móveis, nossa conexão às redes dependia de uma interface fixa, os computadores de mesa”. Considerando os avanços contínuos como algo permanente, sobretudo com a emergência dos chamados dispositivos móveis, principalmente os smartphones, a autora considera que as redes digitais por sua “(...)própria natureza, são sempre móveis, a entrada nas redes implicava que o usuário estivesse parado à frente do ponto fixo do computador. Agora, ao carregar consigo um dispositivo móvel,

a mobilidade se torna dupla: mobilidade informacional e mobilidade física do usuário” (SANTAELLA, 2013, p.21). Mobilidade esta que permite acesso à informação e interação entre pares em qualquer lugar em tempo real, resultando em impacto no cenário educacional, sobretudo ao considerarmos a construção dos entornos personalizados de aprendizagem (EPA). Inclusive possibilitando “acesso à educação por pessoas que estão à margem do sistema escolar formal, seja por abandono, por residir em locais remotos ou qualquer condição geográfica, de saúde ou econômica” (ANDRADE, 2017, p.83).

Também cientes dos impactos das tecnologias no campo educacional, Coll e Monereo (2010, p.30) indicam que,

Os cenários educacionais, assim como quaisquer outros cenários, são constituídos por um conjunto de variáveis que os definem: certos atores particulares com papéis e formas de interação estabelecidos, conteúdos concretos e determinadas modalidades de organização do tempo, do espaço e dos recursos específicos. A entrada em cena das TIC modifica em grande medida cada uma dessas variáveis e leva os processos educacionais para além das paredes da escola. (COLL e MONEREO, 2010, p.30).

Assim, o uso de TDIC em sala de aula, sobretudo os dispositivos móveis, apresentam não só viabilidade, pois estão associados à mobilidade física de seus usuários, mas também por possibilitarem a otimização do acesso à informação em rede e também podem proporcionar novas formas de interação e, mais ainda, na produção de conteúdo multimídia na língua alvo. “A perspectiva de mudança nas práticas sociais é mais presente entre os jovens, principalmente entre os estudantes com acesso às TDIC” (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROSA, 2015, p. 605).

Embora seja necessário um levantamento mais atualizado para o contexto brasileiro, Tezani (2017, p. 299) indica que “(...)o acesso da população às TDIC aumentou nos últimos anos em virtude da facilidade na aquisição e no manuseio dos smartphones. Com base nos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010, tínhamos 1,4 aparelhos de celular por habitante”.

Dessa forma, há dez anos o país já contava com um número maior de aparelhos do que a própria população, o que torna viável e necessária a reflexão por parte dos professores sobre estratégias pedagógicas que considerem as possibilidades de uso destas tecnologias, que vão desde a disposição física das salas de aula, até repensar as fronteiras tradicionais das disciplinas e a possibilidade de uma formação cívica mais concreta e atuante. Gregolin (2016) defende que:

As tentativas de expandir os limites impostos pelas configurações das salas de aula tradicionais, pelo uso de recursos da web, nos sinalizam que a apropriação, pelas novas gerações, dos aparatos tecnológicos e de suas

linguagens, conceituada por Prensky (2011a) como “natividade digital”, demanda da escola novas abordagens, uma vez que a web implica novas formas de relações para a cidadania. (GREGOLIN, 2016, p. 180).

Como aponta Yonezawa (2013, p.33) “As TICs na sua forma mais onipresente, a internet, permite que mudemos de um modelo do tipo “consumidor/produtor” para um modelo “todos somos consumidores e produtores de conhecimento.” É nesta perspectiva, a partir da possibilidade do **uso das tecnologias digitais** da informação e comunicação numa aprendizagem ativa e significativa, que “as aprendizagens por **experimentação**, por **design**, a **aprendizagem maker** são expressões atuais da **aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada**” (MORAN, 2017, p.14, grifos nosso).

Conforme Kenski (2003) exemplifica a partir de uma perspectiva ampla sobre distintos comportamentos das diversas sociedades humanas ao longo do tempo, grupos predominantemente coletores e caçadores, ou comunidades agrícolas apresentam comportamento diferenciados em relação as sociedades urbanas industriais, sobretudo nas muitas formas de aprendizagem mediada pelas tecnologias disponíveis que influenciaram no modo de agir e ser de cada sociedade, proporcionando novas aprendizagens não necessariamente relacionadas com competências específicas ou conteúdos, mas que acabam por condicionar/determinar de modo amplo e complexo ações, visões de mundo individuais e também de grupos sociais.

Ainda nesta perspectiva, ao tomarmos a escrita como exemplo de tecnologia e seus impactos na sociedade, sobretudo partindo do contexto de construção de saberes formais no contexto escolar é que de fato temos uma ilustração concreta do modo como em certa medida **as tecnologias disponíveis** acabam por **condicionar** em certa medida **processos de aprendizagem**, pois:

A escola que se formou nas sociedades da escrita também tem muitos desses traços. É absolutamente linear, organizando os conhecimentos como se fossem degraus a serem superados: primeiro isto, e só depois aquilo. Fragmenta os saberes numa estranha prisão (à qual, justamente, deu-se o nome de grade curricular) que divide a realidade em disciplinas e fragmenta a abordagem disciplinar em minutos (de 8h às 8h50, Matemática; de 8h50 às 9h40, História; de 9h40 às 10h30, Ciências... e assim por diante). (RAMAL, 2000, p. 253).

Assim que, na atualidade, em meio às TDIC, Moura (2010, p.2) ilustra certa tendência de uma aprendizagem ativa, personalizada e ubíqua em que “as pessoas em todo o mundo estão a prosseguir a sua educação dentro e fora da escola, em casa, em bibliotecas, cibercafés e local

de trabalho”. Nesse sentido, ao tratar do papel da escola na atualidade, Coscarelli (2005) afirma que:

A escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção do conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes. Para isso, é preciso que a escola abra mão de um conteúdo ou uma matéria rigidamente determinada e seja capaz de administrar a flexibilidade exigida daqueles que querem adotar uma postura de construção de conhecimento. (COSCARELLI, 2005, p.32).

Dessa forma, entendemos que estamos sob um panorama que contribui para a (re)organização de práticas de aprendizagem, em função da inegável penetrabilidade das TDIC na sociedade, proporcionando maior autonomia aos alunos e inclusive contribuindo para a construção dos chamados entornos personalizados de aprendizagem, que abordaremos mais adiante e que é proporcionado, sobretudo pelos dispositivos móveis.

1.4 Dispositivos móveis e a aprendizagem ubíqua

Dispositivos móveis, sobretudo os smartphones são cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos e acessíveis, proporcionando conectividade ao ciberespaço e promovendo uma cibercultura (LÉVY,1999) e novas dinâmicas pedagógicas em sala de aula (COSCARELLI, 2005; COLL; MONEREO, 2010; MORAN, 2017; ANDRADE, 2017).

Assim, as práticas educacionais passam a sofrer metamorfoses pelos dispositivos móveis que são “(...)qualquer equipamento ou periférico que pode ser transportado com informação que fique acessível em qualquer lugar. São eles, palms, lap-tops, i-pads, até mesmo os pendrives e, certamente, os celulares multifuncionais, tais como smart-phones e i-phones” (SANTAELLA, 2013, p.23).

Assim, novas TDIC passam a dividir espaços com mídias já existentes e práticas pedagógicas tradicionais, tal como uso do método áudio-lingual via *CD-players* ou a projeção audiovisual de vídeos, imagens etc, acabam sendo readaptadas inclusive utilizando estes novos dispositivos. No que resulta numa ecologia midiática (SANTAELLA, 2013). A expressão “ecologia midiática” é assim definida por Santaella (2013) pois:

Ecologias midiáticas são intrincadamente **enredadas** porque **novas mídias são introduzidas em uma paisagem humana já povoada por mídias precedentes**. Longe de levar as anteriores ao desaparecimento, a mídia emergente vai se espremendo entre as outras e gradativamente encontrando

seus direitos de existência ao provocar uma refuncionalização nos papéis desempenhados pelas anteriores. É justamente isso que tem ocorrido com os dispositivos móveis, cuja velocidade de absorção e domesticação vem se dando em progressão geométrica espantosa. (SANTAELLA 2013, p.21, grifos nosso).

A autora toca no ponto da (re)funcionalização nos papéis desempenhados pelas mídias anteriores e da “domesticação” dos dispositivos móveis, que podemos entender, por exemplo, no contexto desta pesquisa, no uso de *smartphones* não só para a comunicação telefônica mas também como mídia produtora/compartilhadora de audiovisual, imagens, vídeos, textos, função GPS, e que pode proporcionar, por sua vez, outras práticas pedagógicas no ensino de línguas, distintas das tradicionais. Nesse sentido, amplia-se o mundo e:

O smartphone é onde tudo acontece. O tempo todo olhamos para sua tela, teclamos, pesquisamos, compartilhamos, jogamos, compramos, rimos, nos relacionamos e aprendemos. É o aparelho que carregamos para todos os lugares, nosso companheiro inseparável, a pequena tela que aumenta, que integra milhares de aplicativos e soluções antes soltas. (MORAN, 2017, p.64).

A partir das tecnologias digitais no ensino de LE, é possível que ocorra a ampliação da visão de mundo e do referencial cultural como motivadores pessoais, que contribuem também para que se estabeleça relações a partir de um mesmo universo linguístico manifestado em toda sua multiculturalidade (ANDRADE, 2017). Tal como o universo da língua espanhola, que proporciona e permite acesso a manifestação de toda uma multiculturalidade não só marcada pela variante peninsular do idioma, mas também pela americana.

Nesse contexto de dispositivos móveis emerge o leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013), que é parte de uma categorização, proposta pela autora, baseada em quatro tipos de leitores. Qualificados de acordo com o modo como interagem com a linguagem, sobretudo o texto escrito, através de suas múltiplas plataformas de leitura disponíveis ao longo da história em que “**O ubíquo deriva do imersivo e brotou tão logo se tornou usuário dos dispositivos móveis os quais lhe propiciaram a possibilidade de acessar as redes e se comunicar com seus pares e mesmo ímpares de qualquer lugar e em quaisquer momentos**” (SANTAELLA, 2013, p.17, grifo nosso). Por sua vez “**O leitor imersivo é aquele que navega pelas configurações reticulares da informação nas redes, saltando de um conteúdo multimidiático a outros no instantâneo de um toque**” (SANTAELLA, 2013, p.17, grifos nosso). Basicamente o que distingue ambos leitores é o acesso ao dispositivo móvel e nesse sentido estes dois modelos de leitores são os contemporâneos das tecnologias digitais, sobretudo na perspectiva dos nativos e imigrantes digitais.

Outros dois tipos de leitores, também tipificados por Santaella (2013), e que ainda coexistem com aqueles anteriormente citados e que podemos entender por práticas pré-digitais são o contemplativo e o movente, sendo que “(...)o **contemplativo** é o leitor do livro, que **realiza seu ato de modo solitário** e concentrado, concentração que é imprescindível aos roteiros da memória de que depende a aprendizagem e aquisição de conhecimento” (SANTAELLA, 2013, p17, grifos nosso).

Segundo Santaella (2013), o leitor movente é resultado, sobretudo, da amplificação de interações comunicativas emergentes dos espaços urbanos. Ao interpreta-lo adapta sua sensibilidade para processos de orientação entre sinais, setas, cores e luzes e movimento, no qual imagens passam a fazer parte de toda uma ecologia multimodal. É também por meio das imagens em movimento do cinema e da dinâmica dos cortes abruptos da linguagem televisiva, que exigem alternância no foco de atenção, sendo que “O **leitor movente aprendeu a sincronizar sua marcha perceptiva** e motora com a velocidade e o burburinho frenético das grandes metrópoles” (SANTAELLA, 2013, p.17).

Assim, apresenta-se como grande desafio da educação em todos os seus níveis desenvolver estratégias de integração dos quatro tipo de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, de modo a desenvolver estratégias complementares e não substitutivas, frente a toda relevância de experiências inovadoras de incorporação das redes sociais nos processos de aprendizagem (SANTAELLA, 2013, p.26).

Novamente por outro ângulo, voltamos em certa medida na questão que converge em para nativos e imigrantes digitais, podendo-se incluir também aqueles que definimos como “apartados digitais”, representação de toda uma classe de gente que nunca teve acesso aos meios digitais e que nem tiveram acesso ao processo formal de alfabetização, o que torna o cenário um tanto heterogêneo. Neste cenário, é que os dispositivos digitais “acrescentaram à cultura grafocêntrica outras formas de realização da leitura e da escrita, agora não mais realizadas por meios físicos como cadernos, livros, bibliotecas, cópias no papel, ou mesmo com instrumentos como o lápis, a caneta e a borracha” (BORGES, 2016, p.706).

Neste contexto, processamos a informação a partir de várias linguagens superpostas simultaneamente, de modo multimidiático, por meio de uma leitura cada vez menos sequencial entre múltiplas telas, que resulta numa interpretação rápida e significações provisórias, cuja condução dá-se também pela subjetividade individual, a partir de interesses e percepções, sobretudo escolhas, portanto mais livre, estabelecendo conexões mais abertas (MORAN, 2003).

Conforme Santaella (2013) as estratégias pedagógicas e também o espaço físico da sala de aula sofrem contribuições para que mudem no sentido de que captem toda a conectividade personalizada e individualizada proporcionada pelos recursos móveis que também contribuem para interação e colaboração em tempo real. Nesta perspectiva, o leitor ubíquo nativo digital:

vive nos espaços da hipermobilidade, ou seja, da sua mobilidade física somada à mobilidade com que transita pelas redes de informação, comunicação e troca. Em simultaneidade e com extrema destreza orienta-se mentalmente, portanto, entre dois espaços: aquele do movimento do seu corpo e aquele das rápidas operações cognitivas necessárias à interação nas redes. (SANTAELLA, 2013, p. 18).

O nativo digital apresenta fluência com os meios digitais e possuem a capacidade de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo, caracterizando uma nova geração que interage a todo momento com as novas e velhas mídias (PRENSKY, 2001). Portanto, este nativo digital que pratica leitura ubíqua, nos indica que de fato os avanços tecnológicos, sobretudo as mídias móveis, tal como *smartphones*, mudaram definitivamente a forma de ser, agir e pensar da sociedade em *certos contextos*, pois “Mídias móveis propiciam que tudo isso seja agenciado de qualquer lugar para qualquer lugar e em quaisquer momentos, portanto, acesso ubíquo à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento” (SANTAELLA, 2013, p.19).

Santaella (2013, p.19) indica que “(...)os recursos móveis oferecem conectividade individualizada e personalizada, o que intensifica a colaboração em tempo real ou interatividade instantânea que pode permitir melhores tomadas de decisão”. Isso acaba por resultar na chamada tecnologia intelectual (LÉVY, 1993). Nesse sentido “O sujeito cognitivo só funciona através de uma infinidade de objetos simulados, associados, imbricados, reinterpretados, suportes de memória e pontos de apoio de combinações diversas” (LÉVY, 1993, p.174).

“As redes informáticas modificam os circuitos de comunicação e de decisão nas organizações. Na medida que a informação avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma” (LÉVY, 1993, p.54). Para Santaella (2013, p. 19) “Isso facilita e instiga a constituição e coesão de grupos informais de interesses e preocupações comuns”.

Assim, com a possibilidade de acesso à informação em qualquer momento, lugar ou circunstância, sobretudo por meio da curiosidade, tem-se a possibilidade da prática da educação ubíqua, por tendência dispersiva e casuística, acrescentando uma nova tendência as chamadas práticas tradicionais educacionais, pois passa a possibilitar práticas mais centradas no aluno

que também assume protagonismo, proporcionando um novo processo de aprendizagem sem ensino (SANTAELLA, 2013).

Em decorrência dos avanços tecnológicos e uma tendência mais dinâmica e dispersiva dos alunos, consideramos que práticas ubíqua assumem contornos de uma aprendizagem aberta, que tendem a ter impacto no paradigma educacional tradicional como apresentado. Assim que “(...)a aprendizagem ubíqua é preche de lampejos de aprendizagem, funcionando também como estopim da aprendizagem quando uma informação fisga o interesse do usuário, levando-o a caminhar dentro dela até seus meandros mais recônditos e especializados” (SANTAELLA, 2013, p.21).

Portanto, entendemos a possibilidade de que sejam configurados processos educacionais cada vez mais centrado nos alunos, considerando seus **interesses**, sobretudo no processo de pesquisa, e que também demandam e estimulam a criatividade, assim acabamos por considerar a subjetividade como elemento a ser contemplado na chamada educação ubíqua. Nesse sentido “Tanto a psicanálise quanto a educação constituem mundos intersubjetivos, tornados importantes por nosso interesse em questionar o modo como as coisas são, por meio de nossas esperanças mais profundas por algo mais (BRITZMAN 2009, p.55)”.

Britzman (2009) desenvolve uma abordagem psicanalítica baseada em Eros, entendendo o processo educacional como lugar de construção de saberes que constituirão um ser do eu, em que “(...)o aprendizado envolve nosso eu erótico e nossa vida imaginativa (BRITZMAN, 2009, p. 54)”. Além disso, a autora indica que “a psicanálise nos ensina que toda educação é uma situação emocional (BRITZMAN, 2009, p.55)”.

É nesse sentido que “(...)Eros sobrecarrega o aprendizado na medida em que realidade e imaginação frequentemente são vistos como contrários, e posto que há pressão para nos adequarmos ao modo como o mundo é revelado (BRITZMAN, 2009, p. 55)”. Assim que nossos interesses, frustrações e desejos parecem estar em constante embate no processo educacional, pois nos esforçamos a revelar um mundo o qual já somos forçados a nos adequar e que já está revelado, o que acaba negligenciado o prazer no ato de descobrir.

Nesse sentido, Salinas (2013) indica que:

a aprendizagem aberta atribui ao aluno a possibilidade de participar ativamente na tomada de decisões sobre a aprendizagem e supõe uma nova concepção tanto na organização administrativa, como na dos matérias e

sistemas de comunicação e mediação, e sobretudo nas metodologias a implantar. (SALLINAS, 2013, p.56)⁹.

Frente a todas as perspectivas e possibilidades desenvolvidas até aqui, ao tratar do uso de tecnologias no campo do ensino de línguas:

(...) a realidade é que a associação mais frequente entre tecnologia e ensino de línguas segue sendo a de sua utilidade como ferramenta para desenvolver uma habilidade. Das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se chegou às tecnologias de Participação e Empoderamento (PE), mas a prática nas salas de aula ainda não reflete essa mudança conceitual. Por isso, (...) se optou por utilizar uma nomenclatura intermediária, Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento, termo que está suficientemente implantado no mundo educativo. (ROMÁN-MENDOZA, 2018, p.2)¹⁰.

Assim que, consideramos emergente a necessidade de pensarmos o processo de ensino aprendizagem de línguas também fora do contexto estritamente escolar, possibilitado não só pela ubiquidade proporcionada pelos smartphones, tablets e computadores, mas também por certas práticas ubíqua de leitura e escrita inseridas em todo um contexto de cibercultura que possibilitam a mobilização de um entorno personalizado de aprendizagem capaz de valorizar individualidades que se somarão a toda uma rede de aprendizagem mais ampla, cuja perspectiva será desenvolvida a seguir.

1.5 Entornos personalizados de aprendizagem (EPA)

O conceito de entornos pessoais de aprendizagem é conhecido na literatura especializada pela sigla em inglês PLE (*Personal Language Environment*). Todavia, esta sigla pode resultar em ambiguidade com a sigla PLE (Português Língua Estrangeira), portanto redefinimos para entornos personalizados de aprendizagem (EPA).

⁹ Nossa tradução de: “ (...) el aprendizaje abierto atribuyen al alumno la posibilidad de participar activamente en la toma de decisiones sobre el aprendizaje y supone una nueva concepción tanto en la organización administrativa, como de los materiales y sistemas de comunicación y mediación, y sobre todo, de las metodologías a implantar.” (SALLINAS, J. 2013, P.56)

¹⁰ Nossa tradução de: “(...) la realidad es que la asociación más frecuente entre tecnología y enseñanza de L2 sigue siendo la de su utilidad como herramienta para desarrollar una destreza. De las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha llegado a las Tecnologías de la Participación y el Empoderamiento (TEP), pero la práctica en las aulas todavía no refleja este cambio conceptual. Por eso, [...] se ha optado por utilizar una nomenclatura intermedia, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), término que está lo suficientemente implantado en el mundo educativo (...) (ROMÁN-MENDOZA, 2018, p.2).

Almenara, Díaz, Infante (2011, p.02)¹¹ apontam que “As definições que são oferecidas dos PLE são numerosas e diversas. Em linhas gerais poderíamos agrupá-las em torno de duas grandes tendências, as de caráter tecnológicas/instrumentais e as pedagógicas/educativas”. Assim que Almenara, Díaz, Infante (2011) indicam que:

(...) as tecnológicas/ instrumentais, os PLE se referem a um conjunto de ferramentas de aprendizagem, serviços e artefatos coletados de diversos contextos e entornos para que sejam utilizados pelos estudantes. Desta perspectiva, podemos incluir definições como as propostas por Fiedler e Pata (2009) que os definem como uma coleção de instrumentos, materiais e recursos humanos que uma pessoa conhece, e as que tem acesso no contexto de projeto educativo num dado ponto no tempo. Assim, podemos dizer que estes autores chegam a sublinhar a importância de uma relação entre um entorno e um projeto educativo, se bem que enfatizam o aspecto fundamental da tecnologia. (ALMENARA; DÍAZ; INFANTE, 2001, p.3)¹².

Desde outra perspectiva, e que adotamos nesta pesquisa, é aquela que “(...)coloca atenção no componente de aplicação educativa” (ALMENARA; DÍAZ; INFANTE, 2011, p.3)¹³. Nesse sentido temos o:

(...) PLE como sistemas que ajudam os alunos e estudantes assumirem controle de gestão e da própria aprendizagem. O que inclui proporcionar apoio para que seja fixadas suas próprias metas de aprendizagem; formalizar os conteúdos e processos; e comunicar-se com os demais durante o processo de aprendizagem, assim como alcançar os objetivos de aprendizagem. (ALMENARA, DÍAZ e INFANTE, 2011, p.03,)¹⁴.

¹¹ Nossa tradução de: “Las definiciones que se han ofrecido de los PLE son numerosas y diversas. En líneas generales, podríamos agruparlas alrededor de dos grandes tendencias, las de carácter tecnológicas/instrumentales y las pedagógicas educativas.” (ALMENARA, DÍAZ e INFANTE, 2011, p. 02)¹¹.

¹² Nossa tradução de: “(...) las tecnológicas/instrumentales, los PLE se refieren a un conjunto de herramientas de aprendizaje, servicios y artefactos recogidos de diversos contextos y entornos para que sean utilizados por los estudiantes. Desde esta perspectiva, podemos incluir definiciones como las propuestas por Fiedler y Pata (2009) que los definen como una colección de instrumentos, materiales y recursos humanos que una persona conoce, y alas que tiene acceso en el contexto de un proyecto educativo en un punto dado en el tiempo. Por tanto, podemos decir que estos autores llegan a subrayar la importancia de una relación entre un entorno y un proyecto educativo, si bien el hincapié fundamental lo hacen en el aspecto meramente tecnológico.” (ALMENARA, DÍAZ e INFANTE, 2001, p.3)¹²

¹³ Nossa tradução de: “(...) pone el acento en el componente de aplicación educativo.” (ALMENARA, DÍAZ e INFANTE, 2001, p. 03)¹³

¹⁴Nossa tradução de: “(...) PLE podrían ser considerados como sistemas que ayudan a los estudiantes y a los docentes a tomar el control de gestión y su propio aprendizaje. Lo que incluye proporcionar apoyo para que fijen sus propias metas de aprendizaje; formalizar los contenidos y procesos; y comunicarse con los demás en proceso de aprendizaje, así como lograr los objetivos de aprendizaje” .(ALMENARA; DÍAZ; INFANTE, 2011, p.03)¹⁴.

Nesta perspectiva, entendemos que é um **sistema centrado no aluno**, que promove a **autoaprendizagem via recursos tecnológicos**, sendo que “As diferenças entre ambos componentes não se referem somente a uma mudança de tecnologia, mas também em uma mudança na forma como nós vemos a aprendizagem em si mesma” (ALMENARA, DÍAZ e INFANTE, 2011, p.05)¹⁵.

Adell e Castañeda, (2010, p. 23) *apud* Castañeda e Adell (2013, p.15)¹⁶ definem EPA como “(...) o conjunto de ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades que cada pessoa utiliza de forma assídua para aprender”.

Segundo Castañeda e Adell (2013, p.10), a partir de uma perspectiva histórica, a existência de EPA não é nova em contextos de aprendizagem, pois:

Seja qual for a época em que nos situamos, as pessoas sempre tiveram imersas numa trama de conexões sociais e fontes básicas de aprendizagem. Essa trama tem estado sempre condicionada pelas fontes de conhecimento fiável de que dispunham e a partir dos quais se entendia que deviam aprender. Assim, em um primeiro momento o entorno pessoal de aprendizagem se limitava à tribo e à família, posteriormente foi incluído também um professor, de quem éramos aprendizes, com a aparição e proliferação de livros incluiu-se os livros e, quando aparece a escola, e centraliza-se nela todo o conhecimento. (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 10)¹⁷.

Dessa forma, cabe considerarmos como são construídos os EPA partindo da perspectiva do ciberespaço. As tramas de conexões e fontes múltiplas de informações são amplificadas pela internet, descentralizando também as fontes de conhecimento e possibilidades, além de criar novos espaços sociais, configurando aquilo que chamamos de ciberespaço (LÉVY, 1999).

¹⁵ Nossa tradução de: “Las diferencias entre ambos componentes no se refieren sólo a un cambio de tecnología, sino también a una modificación en la forma en como nosotros vemos el aprendizaje en sí mismo. (ALMENARA, DÍAZ e INFANTE, 2011, p. 05)¹⁵.

¹⁶ Nossa tradução de: “(...) es el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”. Adell e Castañeda, (2010, p. 23) *apud* Castañeda e Adell (2013, p.15).

¹⁷ Nossa tradução de: “Sea cual sea la época en la que nos situemos, las personas han tenido siempre un entramado de conexiones sociales y de fuentes básicas de las que aprender. Ese “entramado” ha estado condicionado siempre por las fuentes de conocimiento fiable de las que disponían y de las cuales se entendía que debían aprender. Así, en un primer momento el entorno de aprendizaje se limitaba a la tribu y a la familia, posteriormente incluyó también a un maestro del que éramos aprendices, con la aparición y proliferación de los libros incluyó a los libros y, cuando aparece la escuela, centraliza en ella casi todos sus elementos. (CASTAÑEDA e ADELL, 2013, p10)¹⁷

Se os entornos de aprendizagem são algo que sempre existiram e foram sendo amplificados ao longo da história, portanto “algo” atemporal, então no âmbito pedagógico atual, como caracterizar um entorno personalizado de aprendizagem?

Na contemporaneidade, este conjunto de ferramentas, fontes múltiplas de informações, conexões e atividades múltiplas estão sujeitas às novidades tecnológicas, que promovem mudanças em nossas formas de comunicação e interação com pessoas e objetos. Adell e Castañeda (2013) afirmam que o conceito de EPA tem evoluído ao longo do tempo desde quando foi pensado inicialmente no ano de 2001, tendo como marco o projeto NIMLE (*Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment*), espaço em que começa-se a pensar um entorno de aprendizagem centrado no aluno como “evolução” dos entornos virtuais de aprendizagem, antes centrados na instituição e que estavam até então alinhados a uma perspectiva tecnológico/instrumental . O EPA, seguindo Castañeda e Adell (2013):

(...)configura-se pelos processos, experiências e estratégias que o aprendiz pode -e deve- colocar em prática para aprender e, nas atuais condições sociais e culturais, está determinado pelas possibilidades que as tecnologias abrem e potencializam” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 15).¹⁸

Neste sentido, entendemos que o professor ou o livro didático, mobilizando as TDIC, podem contribuir para sua construção de modo que “é desejável que sejam utilizados frequentemente e que sirvam para enriquecer a maneira como as pessoas aprendem tanto de forma individual como com outros” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 15).¹⁹

Nesta pesquisa, como elementos estruturadores do EPA, adotamos a perspectiva proposta por Castañeda e Adell (2013), em que os EPA são baseados em (3) três componentes: 1. práticas de leitura/acesso à informação, 2. produção reflexiva definida por fazer/ refletir fazendo e 3. práticas de compartilhamento/ reflexão colaborativa (Rede Pessoal de Aprendizagem- PLN). Ainda de acordo com os autores, estes componentes tem em comum o fato de serem compostos por ferramentas, mecanismos e atividades que formam cada um dos três componentes.

¹⁸ Nossa tradução de: “se configura por los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en marcha para aprender y, en las actuales condiciones sociales y culturales, está determinado por las posibilidades que las tecnologías abren y potencian”. (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 15).¹⁸

¹⁹ Nossa tradução de: “(...) es deseable que sean utilizados frecuentemente y que sirvan para enriquecer la manera en la que aprenden las personas tanto de forma individual como con otros” Castañeda; Adell (2013, p. 15)

Dessa forma, entendemos que o processo de busca pela informação, os espaços de reflexão ativa e também os ambientes de compartilhamento/ reflexão em grupos acabam por serem justamente pontos a serem explorados nas práticas pedagógica em LE que buscam desenvolver os entornos. Vejamos a seguir como estes elementos podem estar estruturados.

De início “(...) são as fontes documentais e experiências de informação, entendidas como nossos particulares “mananciais de conhecimento”, os lugares e mecanismo pelos quais nos informamos e extraímos informação de modo habitual ou excepcional em diversos formatos” (CASTAÑEDA e ADELL, 2013, p. 16)²⁰. Os autores acrescentam que também **integramos ao nosso EPA** “(...) os mecanismos e experiências que nos permitem acessá-los: leituras rápidas, olhada em manchetes, etc” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p.)²¹.

Além disso **consideram também** “(...) atitudes e aptidões para a busca, de curiosidade, de iniciativa e de independência na hora de iniciar estas buscas por informação de forma permanente, mesmo quando não tenham necessidade concreta” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 16)²². Assim, práticas individuais que variam de um indivíduo a outro são consideradas.

Posteriormente “(...) integramos aquelas ferramentas e espaços nos que fazemos coisas com a informação acessada, ou lugares em que damos sentido e reconstruímos o conhecimento a partir de reflexão sobre a informação” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 17)²³. Os autores acrescentam que também incluímos os “(...) processos mentais que aplicamos para realizá-los, mecanismos de reflexão, reorganização, priorização, reelaboração, publicação da informação, assim como as atitudes associadas a este tipo de processo e a forma pela qual realizamos” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 17)²⁴.

Por fim, os autores incluem na composição do EPA “(...) as pessoas como fontes de informação e as nossas interações com elas como experiências que enriquecem nosso

²⁰ Nossa tradução de: “ (...) las fuentes documentales y experienciales de información, entendidas como nuestros particulares “manantiales del conocimiento”, los sitios y los mecanismos por los que nos informamos y extraemos información de forma habitual o excepcional en diversos formatos” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 16)²⁰.

²¹ Nossa tradução de: “(...) los mecanismo y las experiencias que nos permiten hacerlo: lecturas rápidas, revisión de titulares, asistencia a conferencias, visionado de audiovisuales, etc” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013)²¹.

²² Nossa tradução de: “(...) actitudes y aptitudes para la búsqueda, de curiosidad, de iniciativa, y de independencia a la hora de emprender esas búsquedas de información de forma permanente, aun cuando no respondan a una necesidad concreta” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p.16)²².

²³ Nossa tradução de: “(...) integramos aquellas herramientas y espacios en los que hacemos cosas con la información conseguida, los sitios en los que damos sentido reconstruímos el conocimiento a partir de la reflexión sobre la información” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p.17)²³.

²⁴ Nossa tradução de: “(...) los procesos mentales que ponemos en marcha para hacerlo, mecanismos de reflexión, reorganización, priorización, reelaboración, publicación, de la información, así como las actitudes asociadas a ese tipo de procesos y la forma en la que los realizamos” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 17)

conhecimento” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 17)²⁵. Assim que, compondo os EPA, há também um entorno social para aprender (PLN- sigla em inglês) com suas fontes e relações, gerando intercâmbios, cuja mediação se dá através de ferramentas baseadas principalmente no conceito de rede social, que por sua vez, via foros, espaços de discussão multimodais e conferências, por exemplo, tendem a estimular processos cognitivos como diálogo, síntese, capacidade de articular consenso, etc. (CASTAÑEDA; ADELL, 2013)

Portanto, pensar em EPA, na atualidade, é considerar a possibilidade de construção de entornos de aprendizagem a partir da rede no ciberespaço, que possam contribuir para superar os limites físicos e de organização da aula, unindo contextos formais e informais de aprendizagem, além de desenvolver e potencializar atitudes, conhecimentos e habilidades relacionadas com a competência de administrar o próprio projeto de aprendizagem (CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

Dessa forma, lançamos um olhar de transcendência ao mero uso de aparatos tecnológicos como ferramenta reprodutora de linguagem ou mecanismos de busca. Assumindo uma perspectiva que resulte em impactos não só nas estratégias pedagógicas, mas que também proporcione reflexões da relação entre professor e aluno, o que traz à tona uma gama de reflexões para o campo pedagógico, tal como ao considerarmos que:

(...) o desenvolvimento do PLE está dentro daquilo que se entende como aprendizagem aberta ou educação flexível: o usuário pode escolher, tem liberdade de manobra, tem controle sobre o modo como aprende. Estamos, então, frente a processos centrados no aluno, que tem sido tradicionalmente contemplado na Didática. (JESUS SALINAS, 2013, p. 53).²⁶

No contexto atual, distinto daquele no qual as informações e o conhecimento eram muito mais centralizados no professor ou no livro didático, os EPA ganham novo papel nos processos de ensino e aprendizagem pois concordamos que,

Sem dúvida quando nos movemos em um mundo onde a informação tem se fragmentado e também se dispersado em múltiplos espaços e formatos por ação da tecnologia, onde quase qualquer um pode ser criador e provedor de informação e o conhecimento avança em velocidade vertiginosa, definir, conhecer, manejar e enriquecer o PLE supõe uma estratégia necessária para

²⁵ Nossa tradução de:” (...) las personas como fuentes de información y a nuestras interacciones con ellas como experiencias que enriquecen nuestro conocimiento” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 17)²⁵.

²⁶ Nossa tradução de: “(...)el desarrollo del PLE cae dentro de lo que se entiende como aprendizaje abierto o educación flexible: el usuario tiene elección, tiene libertad de maniobra, tiene control sobre la forma en que aprende. Estamos, entonces, ante procesos centrados en el alumno, que han sido tradicionalmente contemplados en Didáctica. “(J. SALINAS, 2013, p. 53)

aprender de modo eficiente. Ou seja, ainda que digamos que o PLE existe desde sempre, assume entidade e relevância próprios hoje, uma vez que seus componentes se multiplicam pela ação das tecnologias; por isso dizemos que o PLE *é o entorno no qual aprendemos usando eficientemente as tecnologias*. (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 21)²⁷.

Nesse sentido, estratégias para mapear, configurar e enriquecer os EPA são necessárias, ainda mais ao considerarmos sua relevância pela onipresença tecnológica, tal como apontado pelos autores. Assim, cabe pensarmos também em que medida os livros didáticos contribuem para configurar e enriquecer os EPA, sobretudo quando consideramos como sistemas que compõem um entorno no qual aprendemos usando eficientemente as tecnologias.

1.6. Letramento Digital e o professor mediador em meio as tecnologias digitais

Entendemos que o acesso aos ambientes digitais proporciona novas práticas de leitura e escrita, criando novos espaços sociais distintos daquele proporcionado pelas mídias impressas, o que acaba por resultar em **novos processos cognitivos** e na necessidade de **novos letramentos** (SOARES, 2002).

Para Rosa (2016, p. 32) “a própria prática letrada é vista como múltipla, por isso, em trabalhos vinculados a uma perspectiva ideológica, o termo letramento aparece sempre no plural: letramentoS, práticaS de letramentos”.

Com os avanços das TDIC, sobretudo os dispositivos móveis, e principalmente smartphones, o ciberespaço passou a amplificar-se como espaço hipertextual e multimídia, passando assim a influenciar nas práticas de leituras (leitor ubíquo) e possibilitando a chamada educação ubíqua, que resulta em cada vez mais **autonomia** ao leitor/ estudante, cujo interesse pessoal passa a ser elemento motivador neste processo (SANTAELLA, 2013).

Nesse sentido, também toda uma reestruturação provocada pelas TDIC na elaboração das imagens, escrita, leitura, ensino e aprendizagem, proporcionam também novas **configurações sociais** (LÉVY, 1998). Dentre tais configurações, à amplificação dos EPA e a possibilidade real de qualquer indivíduo que acesse a rede ser criador e provedor de conhecimento/informação (CASTAÑEDA; ADELL, 2013). Assim que, para Rosa (2016, p.32)

²⁷ Nossa tradução de: Sin embargo, cuando nos movemos en un mundo donde la información se ha fragmentado y dispersado en múltiples espacios y formatos por acción de la tecnología, donde casi cualquiera puede ser creador y proveedor de información y el conocimiento avanza a velocidad vertiginosa, definir, conocer, manejar y enriquecer el PLE supone una estrategia necesaria para aprender eficientemente. Es decir, aunque digamos que el PLE existe desde siempre, asume entidad y relevancia propios hoy, una vez que sus componentes se multiplican por la acción de las tecnologías; por eso decimos que el *PLE es el entorno en el que aprendemos usando eficientemente las tecnologías* (ADELL; CASTAÑEDA, 2013, p. 21)

“Enquanto os letramentos tradicionais/convencionais estão preocupados com os significados de textos essencialmente verbais, os multiletramentos ressaltam a importância dos significados contidos em textos constituídos de mais de uma modalidade de linguagem(...)”.

Nos meios digitais altera-se o controle da publicação, pois na cultura digital indivíduos autônomos são possibilitados e passam a publicar na rede, sem crivos técnicos, os quais estão presentes nas mídias impressas, e questões como autoria, editores e conselhos editoriais delineando critérios de publicação, determinando assim padrões de qualidade, acabam sendo diluídos (SOARES, 2002).

Nesse sentido, os novos letramentos são necessários para que os cidadãos possam participar de espaços sociais que propiciam múltiplos usos de linguagens e proporcionem autonomia. Acerca do termo letramento, Soares (2002, p.114) indica “(...) imprecisão compreensível se se considera que o termo foi recentemente introduzido nas áreas das letras e da educação. Entretanto não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno.” -

Assumindo a diversidade de ênfases, é que Soares (2002, p.156) aponta que, “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos”. Assim, a autora propõe a ideia de múltiplos letramentos, sendo o letramento digital mais um deles. Dessa forma adotamos nesta pesquisa que “(...) os múltiplos letramentos são entendidos como usos e práticas sociais da linguagem, ou seja, práticas que, de uma forma ou de outra, envolvem o uso produtivo das linguagens e seus processos de apropriação (ROSA, 2016, p.32).

Segundo Soares (2002, p.151), letramento digital é “certo *“estado”* ou *“condição”* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do *“estado”* ou *“condição”* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Nessa perspectiva Souza (2007, p.39) entende que:

A expressão “letramento digital” é usada para se referir à habilidade de ler e entender hipertexto e textos multimídia. Essa expressão está geralmente conectada a “letramento informacional”, que supõe uma competência holística, para localizar, processar e usar a informação eficientemente (...). (SOUZA, 2007, p. 39)

A partir da visão de letramento digital (SOARES, 2002) que parece adequada a nosso contexto, buscamos amplificá-la a partir da perspectiva de letramentos multi-hipermidiáticos (SIGNORINI, 2011), já que nosso foco de atenção está voltado para toda a pluralidade de

práticas de linguagem na língua alvo que demandem as TDIC no contexto de práticas pedagógicas, a partir da análise de um livro didático. Signorini (2011) define que:

Estamos compreendendo os letramentos multi-hipermidiáticos como conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais. O que significa dizer que além de plurais, essas práticas são contextualmente variáveis, envolvem a mídia eletrônica e as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (as TIC), as quais dão à hipermídia um caráter híbrido, interativo, não linear e metamórfico: linguagens multimidiáticas em arquiteturas hipertextuais. (SIGNORINI, 2011, p. 262).

De forma complementar a essa visão, Rojo (2012, p. 19) indica que os textos multimodais na atualidade exigem o chamado multiletramento, sendo estes caracterizados como “(...) textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”

Assim, Rojo (2012) indica multiletramentos no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos, que somando-se a estes, também há o sentido da diversidade de linguagens que os constituem, que são entendidos como interativos e colaborativos, fraturando e transgredindo relações de poder estabelecidas, sobretudo as relações de propriedades, e são híbridos, fronteiros e mestiços em termos de linguagens, modos, mídias e culturas.

Nesse sentido, a autora indica que o trabalho no âmbito escolar deveria estar “voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentido” (ROJO, 2012, p.29). Para tanto, baseando-se no Grupo de New London, que desenvolveu a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos em 1996, Rojo (2012) indica que tal perspectiva “hoje, no Brasil, é não só perfeitamente possível, como desejável (...)” (ROJO, 2012, p. 21).

Formar um usuário funcional com competência técnica para manejar as ferramentas, textos e práticas letradas, aquilo que entendemos por “saber fazer”, acaba por inseri-lo nos alfabetismos necessários referentes aos multiletramentos” (ROJO, 2012).

Ainda de acordo com a autora, sobre os alunos nesse contexto, “é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO, 2012, p. 29).

Dessa forma, “no espaço digital, a autoria se confronta diariamente com a apropriação: leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos (um exemplo disso é a *Web Wiki*)” (LORENZI; PÁDUA 2012, p. 37)”. Desse modo, desenvolver em sala de aula abordagens que acabam por considerar o fenômeno da hibridação textual e remixagens, por exemplo, além de práticas coletivas acaba por refletir uma perspectiva interacional demandada na sociedade atual, sobretudo aqueles inseridos ou que buscam estarem inseridos na cibercultura.

Ainda de acordo com os autores “as possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação(...))” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 40). É neste sentido que a perspectiva que busca expandir os EPA dos alunos tende a contribuir muito no processo de ensino-aprendizagem, à medida que os alunos se tornam conscientes sobre suas redes pessoais de aprendizagem e passam a integrá-las a outras.

Frente às possibilidade de uso de linguagem multimodal em distintos contextos digitais, é que fomos levados a refletir acerca das questões dos letramentos multi-hipermidiáticos, que sob a perspectiva de Masetto (2006, p. 139) indica que“ (...) a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. A tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo.” Assim, entendemos que o professor, frente às possibilidades tecnológicas atuais e também do seu contexto escolar, passa a ser mediador pedagógico que utiliza dos meios tecnológicos disponíveis para tal, tendo o LD inclusive como guia em tal processo.

O professor como mediador pedagógico ativamente pode colaborar para que o aprendiz chegue a seus objetivos e colocar-se “como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem -não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.” (MASETTO, 2006, p.144).

Neste sentido, a perspectiva dos chamados multiletramentos (SOARES, 2002) e multihiperletramentos (SIGNORINI, 2011) acabam por convergir com questões centrais da mediação pedagógica e que sempre estiveram presentes, mas que no ciberespaço acabam por serem amplificadas, tais como:

(...) dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho;

garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias. (MASETTO, 2006, p. 145, grifos nosso).

Neste sentido, entendemos que os processos educacionais baseados em plataformas digitais, sobretudo no ensino de LE, quando voltados para questões de letramento, implicam também em mediação, que nos levam a refletir acerca da não-neutralidade ou não das tecnologias nos processos educacionais como Moita Lopes (2010) indica:

(...)para muitos, a técnica ainda é essencialmente neutra e mais ainda, no caso da tecnologia da informação, associa-se apenas a aprendizagem de uso de programas de computação, o manejo de mídias convergentes e a transferência de arquivos, de modo que a técnica existe em separado dos indivíduos, como se estes não fossem seres sociopolíticos. (MOITA LOPES. 2010, p. 395).

Portanto, ao considerarmos a técnica não separada dos indivíduos, imersos numa cibercultura marcada pela ubiquidade, abre-se parâmetro para pensarmos a tecnologia digital em sala de aula também como instrumentos de politização, que como aponta Moita Lopes (2010, p.394), “os novos letramentos digitais, disponibilizados na web 2.0, se tornaram a praça pública e os moinhos nos quais a vida pública assim como a privada (em um mundo no qual não há muita diferença entre o privado e o público) estão continuamente em discussão, muitas vezes igualmente distantes dos olhares institucionais ou no anonimato”.

Ao traçar paralelo entre a importância da ágora para os gregos, no período clássico, caracterizado como espaço público onde se reuniam para as decisões ligadas a cidadania, resultando na prática da democracia daquele momento, e os moinhos na Idade Média e século XVI, como espaço de discussão longe do grande poder vigente da Igreja de então. Assim o ciberespaço “passa a ser principalmente um lugar de construção, de disputa, de contestação de significados. Ou seja, passa a ser um espaço de encontros múltiplos com outros atores sociais, aumentando e transformando nossos repertórios de sentidos infinitamente...” (MOITA LOPES, 2010, p. 398).

É neste sentido que, segundo Vieira, et. al (2007, p. 22), conforme citado por Araújo, Silva (2015) “A multimodalidade, como considerada aqui, encontra-se situada na semiótica social e, como tal, deve estar pautada na ‘ação interessada’ de indivíduos localizados socialmente, formados cultural e historicamente, vistos como reconstrutores e reformadores dos recursos representativos disponíveis”.

E são recursos representativos estes, em contínua (re)construção e (re)formulação, elementos centrais para que os alunos se tornem agentes de seus contextos, letrados em suas múltiplas linguagens. Assim, Lévy (1993, p. 194) indica que “A técnica em geral não é nem boa, nem má, nem neutra, nem necessária, nem invencível. É uma dimensão, recortada pela mente, de um devir coletivo heterogêneo e complexo na cidade do mundo”.

Para Signorini (2011, p. 268), “na tradição grafocêntrica, são importantes as agências de letramento legitimadas, como a escola, a grande mídia e demais instituições orientadas para a filtragem e distribuição dos recursos de capital simbólico(...)”.

No contexto atual de letramentos hipermidiáticos, em decorrência da cibercultura (LÉVY,1999) e também por toda possibilidade de práticas ubíqua de acesso à informação (SANTAELLA, 2013), no“(...)quadro dos letramentos hipermidiáticos, (...) a lógica da abundância tornada fluida pela imediatez, associada à da memória aumentada e distribuída, coloca em xeque tais mecanismos de filtragem e distribuição de recursos simbólicos” (SIGNORINI, 2011, p. 268).

1.7 Objetivos de ensino e aprendizagem de espanhol no Ensino Médio do Brasil na atualidade

Nesta seção, será apresentado primeiramente um breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a inclusão do espanhol, para que em seguida seja apresentado o PNLD (2018), Guia do Livro didático 2018 e as referências de tais documentos em relação as TDIC.

Este recorte inicial é importante, à medida que a nossa perspectiva de LE nesta pesquisa não se limita apenas numa visão comunicacional, mas sim como elemento de integração cultural e também de acesso a conhecimento e múltiplas visões de mundo, inclusive possibilitando a partir desta língua promover reflexões acerca da língua portuguesa, de modo que tais possibilidades acabam por serem amplificadas pelo uso das TDIC.

Posteriormente, apresentamos como os documentos oficiais PCNEM, OCEM-LE, PCN+ fazem referência ao uso das TDIC e em que medida influenciam o PNLD(2018).

1.7.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a inclusão do espanhol

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2019).

É um programa criado em 1985, mediante o Decreto-Lei nº 91.542 (BRASIL, 1985), pelo governo federal brasileiro, cuja responsabilidade é do Ministério da Educação (MEC) e é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Embora a sua origem remonte a 1929, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), passou por diversos formatos até chegar ao atual.

Desde o início de sua criação em 1985, Miranda e Luca (2004, p. 126) indicam que “a partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha dos livros didáticos.”

No ano de 1995, o PNLD passou a contar com o *Guia* de Livros Didáticos (elaborado por equipes indicadas pelo MEC), que contém sinopses de cada publicação, a partir das quais os professores a direção da escola ficam mais possibilitado a avaliar o livro didático que mais se adequa aos projetos pedagógicos de sua escola, de seus alunos e às características de sua região.

Através do *Guia* do Livro Didático, o PNLD apresenta resenhas para auxiliarem na escolha do livro didático. As resenhas são divididas em: Visão Geral, Descrição da Obra, Análise da Obra e Em sala de aula.

Neste sentido, entendemos que a função do professor na escolha do livro didático que mais se adequa a sua realidade é elemento fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos. Isso porque a escolha deve ser o mais consciente possível, a partir dos determinados contextos escolares específicos.

O PNLD passou a incluir língua espanhola somente a partir de 2011, sendo que neste ano foram avaliados os livros em circulação para o Ensino Fundamental e somente em 2012 foram examinados os materiais para o Ensino Médio. Como referência a este momento importante temos PNLD 2012:

É a primeira vez que o Programa Nacional do Livro Didático inclui na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o segmento do ensino médio. [...] O reconhecimento do papel da língua estrangeira na formação do aluno direcionou os critérios de avaliação, definidos como relevantes para a seleção das coleções incluídas neste Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 - Língua Estrangeira Moderna. (BRASIL, 2012, p.7).

Assim, a partir do PNLD 2012 o componente LE assume igualdade de importância em relação às demais disciplinas. Daher et al (2013, p.408) indica que, “trata-se, portanto, da inclusão da língua estrangeira numa política pública que, até então, atendia a quase todas as demais disciplinas do currículo escolar²⁸”.

Dessa forma, uma série de políticas educacionais vigentes até aquele momento vinham sendo propostas levando em consideração a obrigatoriedade do Espanhol nos currículos plenos do ensino médio nacional. Porém, a partir de 2017, o ensino de língua espanhola está limitado a ser um componente curricular de oferta não obrigatória no ensino regular, o que fica subentendido como não sendo visto como um dos elementos importantes para a integração do Brasil no contexto latino americano e mundial.

Entendemos que temos como resultado um verdadeiro retrocesso de cunho educacional, gerando um novo cenário político pedagógico para a Língua Espanhola, que deixa de ser um componente curricular de oferta obrigatória no ensino regular. Além em termos de promoção à cidadania, previsto nas OCEM LE, que acaba por não ser efetivada, nesta visão “ busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade,

²⁸ No entanto, apesar dos avanços apresentados anteriormente, **atualmente** estamos sob retrocesso iniciado a partir da Medida Provisória- MP n 746/2016, durante o governo de Michel Temer, que instaurou a reformulação da composição curricular e organização do ensino médio, que após aprovação no Congresso Nacional, transforma-se em Lei 13.415 de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. desconsideradas, dentre elas à exclusão do ensino de língua espanhola obrigatório no Ensino Médio, revogando assim a Lei 11.161/05. Sob a Lei 13.415/17, altera-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90).

Nesse sentido, segundo Silvério (2019) o objetivo do ensino de línguas na escola deveria possibilitar a inclusão do aluno como cidadão consciente e participativo na sociedade, de modo que possa acrescentar algo além do conhecimento linguístico, que funciona apenas como um instrumento de comunicação.

Silvério (2019, p. 40) indica que “nas visões atuais cidadania é um conceito mais amplo e heterogêneo e está associado à compreensão sobre a posição que o indivíduo ocupa na sociedade”. Ainda segundo Silvério (idem, ibidem), “a colaboração por meio da capacitação discursiva para agir em seu meio social e mudar a realidade, colaborando assim para o desenvolvimento cidadão do aluno, é função do ensino de idiomas”.

1.7.2 PNLD (2018), Guia do Livro didático 2018 e as TDIC

A edição do PNLD 2018 teve vinte e cinco coleções didáticas inscritas para o ensino-aprendizagem de LEM, sendo dez de espanhol e quinze de inglês. No total, apenas oito foram selecionadas, sendo três de espanhol e cinco de inglês (BRASIL, 2018). No caso da língua espanhola, as coleções aprovadas foram *Cercanía Joven*, *Sentido e Confluencia*.

Relacionado ao PNLD 2018 está o edital publicado em 2015, que estabelece como princípios e objetivos gerais para a disciplina de língua estrangeira moderna no Ensino Médio:

A **língua estrangeira moderna - espanhol e inglês** -, no ensino médio, deve contribuir para a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania. Dessa forma, o livro didático de língua estrangeira moderna deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional. Deve, ainda, estar comprometido com um ensino que supere uma visão tecnicista da língua, limitada a explicações gramaticais ou repetições descontextualizadas. Pautado em propostas de aprendizagem que:

- a. propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes;
- b. favoreçam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos) produzidos em distintas épocas e espaços;**
- c. deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos;**
- d. deem acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais.

Para que isso possa se concretizar, é preciso que se busque atender às necessidades e expectativas do estudante e se invista em diversidade de práticas pedagógicas. O fundamento dessas práticas precisa pautar-se na interdisciplinaridade, tanto a interna à área como na relação entre áreas. Ou seja, **é preciso considerar que a construção**

do conhecimento só é possível quando se rompem os limites estritos do componente curricular porque é a construção coletiva a que garante ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo.

Nesse contexto, o livro didático de língua estrangeira moderna ocupa um papel relevante. Produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos destina-se a orientar atividades do ensino escolar que propiciem aos estudantes o acesso a conhecimentos sobre a diversidade de linguagens e suas múltiplas funções na constituição de valores, que expressam e preservam o conhecimento e a cultura dos diversos grupos sociais. (BRASIL, 2018, p. 39 grifos nosso).

Destacamos que no **item b**, fica subentendido que as TDIC apresentam **potencial de cumprir com uma perspectiva pedagógica de favorecimento do multiletramentos, sobretudo o letramento digital**. Consideramos o Guia do Livro Didático 2018 como um parâmetro importante tanto para a produção do livro didático como para a escolha do professor ou diretoria escolar, assim destacamos o trecho que indica convergência na importância do uso das TDIC com imersão no ciberespaço pois de acordo com este documento:

aprender uma língua estrangeira, e nela aperfeiçoar-se, torna-se indispensável, já que hoje as fronteiras do conhecimento e da atuação do sujeito vão muito além do contexto geograficamente mais próximo. A inserção social deve também considerar o mundo digital e, por conseguinte, globalizado. (BRASIL, 2018, p. 39).

O Guia Didático do PNL 2018 menciona a importância das práticas em espaço digital como elemento integrador, “(...) hoje as fronteiras do conhecimento e da atuação do sujeito vão muito além do contexto geograficamente mais próximo. A inserção social deve também considerar o mundo digital e, por conseguinte, globalizado” (BRASIL 2018, p. 13)

O documento indica que “(...) a importância cada vez maior do universo digital na vida cotidiana do(a) estudante do Ensino Médio, tão marcada, atualmente, pelas formas de socialização em redes digitais, o componente curricular LEM tem aí um papel crucial (...)” (BRASIL, 2018, p. 14).

Neste sentido, entendemos que a partir do apresentado por estes documentos, ocorre a valorização do mundo digital como estratégia de integração no mundo globalizado via língua alvo, que também permite acesso a múltiplos gêneros de discursos e linguagens que circulam em distintas épocas e espaços.

Portanto, ao considerarmos a escolha do Livro didático por parte dos professores e direção, apenas a partir da leitura de tais documentos, acreditamos que pode existir certa tendência a *priori* de idealização referente ao uso das TDCI.

1.7.3 TDIC e os documentos oficiais: PCNEM (2000) / PCN+(2002) / OCEM (2006)

Nesta seção, buscamos evidenciar a partir dos documentos oficiais PCNEM (2000), PCN+(2002) e OCEM (2006) elementos que indiquem a relevância/importância do uso da internet e das TDIC no ensino de Língua Estrangeira Moderna, focando no ensino de Língua Espanhola.

Podemos apontar como tendência, a partir de documentos oficiais apresentados a seguir, evolução nas orientações e estímulos ao uso das TDIC por parte dos professores, sobretudo como artefato facilitador no processo de aprendizagem da língua alvo, também garantindo acesso à cultura e uma inserção no contexto globalizado, além de atuar como plataforma de pesquisa.

No entanto, cabe considerarmos que o contexto desta pesquisa se dá em 2019, enquanto os documentos são de PCNEM (2000), PCN+(2002) e OCEM (2006), portanto um *gap* histórico de no mínimo 15 anos. Nesse meio tempo os dispositivos móveis, sobretudo os *smartphones*, evoluíram muito, e passaram a integrar cada vez mais as vidas das pessoas, principalmente a partir do desenvolvimento e expansão das redes sociais e ferramentas colaborativas,

O documento PCNEM, diferentemente do (PCN+), não apresenta atenção especial ao uso de tecnologias digitais no ensino, fazendo menção a tecnologias apenas na subseção *Investigação e compreensão* como **ferramenta auxiliar**:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/ recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). (BRASIL, 2000, p. 32).

O PCN+ começa a **promover atualizações** na perspectiva do ensino de língua, sobretudo quando considera o hipertexto e indica que “O estudo de língua estrangeira pode contribuir na construção desse conceito partindo de situações simples; por exemplo, quando, abaixo ou ao lado do texto em língua estrangeira, aparece o vocabulário para auxiliar a compreensão do mesmo ”(BRASIL, 2002, p. 99). Esta perspectiva demonstra uma noção de hipertexto tradicional, pensada nas possibilidades hipertextuais a partir das mídias impressas, tomando como base o processo cognitivo de decodificação tradutório, desconsiderando todas as possibilidades de interações multimodais hipertextuais da atualidade.

O PCN+ também indica que “A aplicação de tecnologias da informação amplia as possibilidades de busca de informações em outro idioma” (BRASIL, 2002, p.100). Sob esta perspectiva podemos entender que há uma noção do uso do ciberespaço como local de busca.

Na *Competências abrangentes a serem trabalhadas em Língua Estrangeira*, o PCN+ indica que o aluno deve ser capaz de “Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis” (BRASIL, 2002, p. 107).

Em *Estratégias de ação* compreendida na seção as *competências abrangentes a serem trabalhadas em língua estrangeira*, nós professores devemos:

Levar em conta os recursos disponíveis para uso nas várias disciplinas, especialmente nas línguas estrangeiras. É o caso da informática, que permite o emprego de editores de texto, planilhas e o acesso à internet. Dispomos atualmente de sites que oferecem exercícios, atividades e sugestões de trabalho; dispomos também de softwares variados, recursos de hipertexto, construção de páginas virtuais com ferramentas como HTML e outras – tudo isso fornece à escola e, em especial, ao professor de língua estrangeira recursos tecnológicos valiosos que ajudam a buscar informação, construir conhecimentos e mobilizar competências e habilidades.(BRASIL, 2002, p. 110).

Ao considerarmos os recursos disponíveis, sobretudo no contexto do ensino público, sabemos que muitas escolas do país não dispõem de sala de informática ou quando as tem, não conseguem atender a dinâmica nem mesmo de uma turma, pois faltam computadores.

Na seção *Utilizar novas tecnologias*, o PCN+ reitera que:

- (...) compete aos professores instrumentalizar-se no sentido de:
- utilizar editores de texto e outras ferramentas da informática;
 - explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino;
 - comunicar-se a distância por meio da telemática;
 - utilizar ferramentas multimídia no ensino. (BRASIL, 2002 p. 132).

No documento das OCEM-LE **a perspectiva do uso de TDIC** passa a ser mais abrangente e ao mesmo tempo direcionada, à medida que passou a considerar a noção de **multiletramentos**, sobretudo ao definir como um de seus objetivos “(...) introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas” (BRASIL, 2006, p. 87).

As OCEM-LE indicam que também se passou a refletir acerca das consequências de inclusão e exclusão na sociedade em termos do acesso a tecnologias de informação.

Entendemos que a proposta de **inclusão digital** remete à necessidade da “alfabetização” dessa **nova linguagem tecnológica** e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet. Requer, pois, preparação. Salientamos, porém, que um projeto de inclusão poderá aumentar o sentimento de exclusão se considerar o usuário apenas como um consumidor dessa linguagem em vez de lhe abrir oportunidade de compreensão do seu papel também de produtor dessa linguagem. A visão limitadora de “alfabetização” (a que considera o usuário apenas como consumidor da linguagem) deve-se a uma compreensão antiga, ou seja, àquela que vê a linguagem fora de seu contexto significativo. **De maneira descontextualizada, a linguagem é trabalhada como pura estrutura lingüística**, fora de sua prática social. Porém, é nessa prática social que se encontram as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias. **Nas propostas de inclusão digital, é necessário realizar uma crítica sobre os efeitos da globalização, uma discussão sobre os valores daquilo que é “global” e daquilo que é “local”**. Sem esse discernimento, o raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento.(BRASIL, 2006, p. 95, grifos nosso).

As OCEM-LE atentam para o uso da linguagem mediada por computador, à medida que considera que a escrita sofre alterações à medida que passa a ser utilizada sincronicamente, “(...)a escrita em sua forma tradicional não foi desenvolvida para uma interação comunicativa em tempo real (o que seria o domínio da linguagem falada), e é justamente essa característica de interação verbal em tempo real que marca essas formas específicas de comunicação” (BRASIL,2006, p. 104).

Partimos do pressuposto de que a linguagem, na comunicação mediada pelo computador, oferece muitos exemplos da urgente necessidade de modificação das concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento e estabelecem novos usos de linguagem, tornando-se significativa, muito mais que um mero modelo a ser imitado (BRASIL, 2006). As OCEM-LE indicam que “dois aspectos dessa comunicação mediada pelo computador que permitem repensar e recontextualizar os conceitos anteriores de linguagem e de habilidades [que] são a multimodalidade e o hipertexto” (BRASIL, 2006, p. 105).

A perspectiva de leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013), sobretudo o nativo digital (PRENSKY, 2001), que navega imerso no ciberespaço (LÉVY, 1999) em meio a hipertextos multimodais está implícito nas OCEM (2006) de modo que “o conceito de “leitura”, portanto,

passa a ser primordialmente o exercício de uma opção de trajetória pela página e a subsequente aquisição seletiva de informações parciais presentes em diversos locais na mesma página.”(BRASIL, 2006, p. 106).A página não precisa ser toda lida, ou num único sentido seja de cima para baixo ou da direita para a esquerda (BRASIL 2006 p.106).

Nesse sentido, as OCEM LE revelam o reconhecimento da **autonomia do aprendiz** neste contexto, sobretudo ao dar-se conta de que “o leitor pode escolher entre apenas ouvir um texto sonoro ou assistir a um clipe de vídeo inserido na página, tornando complexa e multifacetada a experiência de ‘ler’” (BRASIL, 2006, p. 106).

Ao tratar dos objetivos do ensino de língua no contexto das escolas regulares brasileiras, as OCEM defendem que “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p.131). Além disso, defendem que:

Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica. (BRASIL, 2006, p.146).

Assim, frente ao constatado nesta seção, evidencia-se a consciência de que o ensino de língua estrangeira deve contribuir para saberes que leva o indivíduo a interagir no mundo de forma ativa por meio da promoção e inclusão do uso de TDIC, sobretudo contribuindo para uma para a ampliação dos horizontes culturais.

CAPÍTULO 2- PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois consideramos ser a opção adequada para responder nossas perguntas de pesquisa. Minayo e Sanches (1993, p. 245) indicam que “(...) a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa”.

Segundo SANTOS (2000, p. 30) a **pesquisa qualitativa** “(...) é aquela pesquisa cujos dados só fazem sentido através de um tratamento lógico secundário, feito pelo pesquisador (...)”. Assim, esta pesquisa insere-se no contexto que a define como qualitativa, pois é de base interpretativista, na modalidade de análise documental e também contribui “(...) para abrir perspectivas e variáveis a serem posteriormente utilizadas em levantamentos estatísticos” (MINAYO e SANCHES, 1993, p.245).

É uma pesquisa de natureza documental, pois tomamos como objeto de análise o LD *Confluencia* (Volume 1) e o Guia do Professor. Baseamos nossa análise também nos PCN (2000), PCN+(2002), OCEM (2006), já que são referenciais para a produção do LD analisado, e o edital do PNLD (2018) e sua resenha. Para Ludke e André (1986):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.17).

Este tipo de pesquisa tem o intuito de buscar informações factuais em um determinado *corpus*, cujo objetivo é “ampliar o entendimento do objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA et al, 2009, p.2). Desta forma, o pesquisador ganha destaque por tratar-se de um processo de interpretação, no qual selecionam-se dados que se reiteram, analisando-os como se constroem em seu contexto. De modo que, como outras pesquisas de natureza qualitativa, a pesquisa documental não busca a generalização de resultados pois “os documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.40)

Assim, não objetivamos chegar a conclusões definitivas, mas compreender e apresentar um recorte individual da realidade que embora não seja generalizável, pode dar indícios e padrões. No caso de nossa pesquisa, buscamos compreender e caracterizar de que forma as atividades didáticas de um livro didático de espanhol propõem utilizar as tecnologias digitais para a ampliação de entornos pessoais de aprendizagem dos alunos.

2.2 Caracterização do objeto de pesquisa

A coleção *Confluencia*, da editora Moderna, teve sua primeira edição em 2016 e foi aprovada no PLDN 2018. Compõe-se de três volumes, que contém 4 unidades didáticas cada, organizadas em nove seções. Optamos apenas pela análise do LD *Confluencia* volume 1. A escolha se justifica pela inviabilidade de procedermos a uma análise exaustiva dos três volumes da obra e pelo fato de todos os volumes seguirem a mesma estrutura tanto com relação às unidades didáticas, quanto com relação aos tipos de orientações e sugestões ao professor. Portanto, o recorte escolhido para constituição de nosso corpus é representativo das seções e das orientações selecionadas, objeto de nossa análise. Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, foi selecionado como corpus de análise o volume 1 da coleção, que apresenta os seguintes títulos por unidade:

Unidad 1- “Juntos”: campaña de convivencia en la escuela.

Unidad 2- “Medios”: exposición de fotografías.

Unidad-3-“Cuerpos”: exposición sobre la diversidad en la escuela

Unidade-4 “(Des)Cortesías”: presentación teatral

A seguir, apresentamos a organização interna de cada unidade:

- ***Apertura de la unidad***, é a apresentação do tema e do projeto, os objetivos da unidade e uma fotografia que serve como elemento motivador e introdutório ao que será estudado;
- ***Para entrar en matéria***, seção em que é apresentado e aprofundado o tema da unidade, composto por atividades sobre dois ou mais textos escritos e um texto oral;
- ***Para investigar el género***, seção em que se promove uma análise em profundidade do gênero discursivo central para a realização do projeto;
- ***Para pensar y debatir***, seção em que se pode encontrar dois textos escritos e um texto oral com o objetivo de ampliar a reflexão e o debate sobre o tema proposto;

- *Para escribir*, seção em que são apresentadas as etapas para a produção escrita pertencente ao gênero discursivo;
- *Para movilizar mi entorno*, seção em que são apresentadas as ideias e propostas para a realização de um projeto a partir do qual o aluno possa intervir no seu entorno;
- *Autoevaluación*, seção em que é apresentado um quadro com perguntas para auxiliar e avaliar a relação do aluno com o tema da unidade, a aprendizagem e a participação no projeto;
- *Para disfrutar*, seção destinada a apresentação de enunciados artísticos
- *Comentario lingüístico*, seção destinada a comentar alguns aspectos lingüísticos dos textos que compõe a unidade.

A concepção de aprendizagem proposta pelo LD é a sociointeracionista, a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos (BRASIL, 2018, p.43). No Guia, são apresentados os princípios teóricos da obra, que tem como base a Teoria sociocultural aplicada ao campo específico da aquisição aprendizagem de línguas estrangeira (LANTOLF e THORNE, 2007) baseado na proposta de projetos de Hernandez(2007), de modo que os autores consideram que, “(...)resguardado os limites que impõe o próprio instrumento que é o livro didático, de maneira que este marque e sugira caminhos para realizar os projetos propostos”(GUIA DIDÁTICO, vol 1, p.137).²⁹

A resenha apresentada no Guia didático do PNLD (2018) indica a presença de textos:

verbais, não verbais e verbovisuais são oriundos de diferentes gêneros, suportes e esferas de circulação e abordam, ademais, temas que proporcionam o engajamento discursivo do (das) estudantes em discussões sobre questões socialmente relevantes. (BRASIL, 2018, p.45).

As ilustrações e textos favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é constitutiva da linguagem e que a língua espanhola se manifesta de modo diverso em inúmeras comunidades lingüísticas (BRASIL, 2018, p.45).

Sobre as atividades de **compreensão escrita**, a resenha apresentada pelo PNLD (2018) indica que valorizam o desenvolvimento da autonomia intelectual do(a) estudante e a dimensão

²⁹Nossa tradução de: “(...) resguardados los límites que impone el propio instrumento que es el libro didáctico, de manera que este señale caminos para realizar los proyectos propuestos. (GUIA DIDÁTICO, vol 1, p.137)²⁹

ética da formação Também, são desenvolvidas diferentes estratégias de leitura, tais como: produção de inferências, localização de informações, levantamento de hipóteses, compreensão detalhada e global, conforme informa o Guia:

O desenvolvimento da compreensão escrita acontece nas seções *Para entrar em matéria* e *Para pensar y debatir*, a partir de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura pautadas em propostas que dão centralidade à formação de um leitor crítico e reflexivo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos”. (BRASIL, 2018, p.45).

Em relação às atividades de **compreensão oral**, a resenha apresentada pelo Guia Didático pelo PNLD 2018 indica que no âmbito das atividades de produção e compreensão oral há a valorização da oralidade e a promoção de gêneros do discurso característicos da oralidade, de modo que são:

“(...) tomados de situações reais de comunicação, produzidos por homens e mulheres, de idades e classes sociais diferentes, tais como: programas televisivos, séries radiofônicas, músicas, entrevistas, campanha de conscientização” (BRASIL, 2018, p.45).

A coleção discute as características desses gêneros, assim como outras características de fala espontânea, especialmente no que concerne as questões de prosódia. A resenha do PNLD (2018) indica que a compreensão oral também se realiza nas seções *Para entrar em matéria* e *Para pensar y debatir*. “As gravações do CD em áudio apresentam boa qualidade sonora e permitem o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, ao apresentar amostras de diferentes comunidades de fala de língua espanhola”(BRASIL, 2018, p.45).

Em relação à **produção escrita**, a resenha do PNLD (2018) indica que em todas as propostas de escrita há um número satisfatório de orientações que consideram os aspectos sociais relevantes envolvidos na produção textual do alunado As atividades tratam a escrita como interação e favorecem situações de linguagem em que os enunciadores se envolvem de forma conjunta e em conformidade com sua realidade social, cultural e no contexto da comunidade escolar, fazendo uso dos diferentes gêneros em condições pragmáticas e sociais adequadas, especialmente nas seções *Para investigar el género* e *Para escribir*. (BRASIL, 2018, p.46)

Em relação a **expressão oral**, a resenha do PNLD (2018) indica que são poucas as atividades que envolvem expressão oral ao longo do LD e a maior parte dessas atividades estão destinadas à constante interação que se desenvolve em torno de temas. Além disso, quase todas

estas atividades preveem a troca de opiniões e comentários entre os estudantes para realizar as tarefas propostas em diferentes seções. Por um lado, pode-se considerar como uma forma de interação significativa (BRASIL, 2018, p.46). Neste sentido, entendemos que são significativas pois proporcionam práticas de oralidade com conteúdo temático e lexical relacionados a produção e compreensão escrita e leitora, que dialogam com práticas anteriores. Porém, necessitam mediação do professor para que os objetivos sejam alcançados.

2.3 Procedimentos e categorias de análise

Primeiramente, levando em consideração nossos objetivos e perguntas de pesquisa³⁰, realizamos inicialmente uma análise global das atividades propostas pelo volume 1 do LD *Confluencia*. Posteriormente, fizemos um levantamento das seções, situando as práticas nos contextos em que se inserem. A partir desta análise inicial, caracterizamos as atividades selecionadas do ponto de vista técnico e pedagógico. Dessa forma, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

- a) **Recursos envolvidos:** necessidade ou não de conexão com internet e TDIC envolvidos
- b) **Tipos de Atividades:** pesquisa temática livre e pesquisa direcionada em sites específicos, consulta a dicionários, áudio e audiovisual, participação em rede social, jogos, outros.
- c) **Habilidades linguísticas mobilizadas:** (produção oral, produção escrita, compreensão oral e/ou compreensão escrita).
- d) **Tipo de interação propiciada:** (professor-aluno; professor-alunos; aluno-aluno; aluno-alunos; aluno-outros; síncrona e/ou assíncrona, dentro e/ou fora da sala de aula).

³⁰ Conforme já exposto na Introdução, são objetivos da pesquisa **identificar** quais atividades didáticas são propostas por um livro didático de espanhol envolvendo uso das TDIC, **caracterizar** tais atividades do ponto de vista técnico e pedagógico, levando em conta as orientações ao professor e **analisar** em que medida tais atividades contribuem para a ampliação do EPA dos alunos, considerando nossas categorias teóricas fundamentais para um projeto que favoreça e contribua para a ampliação/construção destes entornos. Para tanto, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais atividades propostas pelo livro *Confluencia* implicam uso de dispositivos móveis digitais? 2) Como se caracterizam essas atividades do ponto de vista técnico e pedagógico? 3) De que forma as atividades propostas podem contribuir para a construção dos EPA dos alunos?

Após a categorização das práticas e por motivos metodológicos, com o objetivo de melhor organização, apresentamos os dados a partir dos itens que demandam o uso de internet no enunciado das questões e itens que não demandam.

Com o intuito de descrever pedagogicamente as atividades de compreensão oral, foram utilizados também os critérios do *Guia* didático, que apresentam ao professor os propósitos de tais práticas e selecionamos o seguinte:

(...) três tipos de compreensões orais nas atividades: **extensiva** (entender o sentido geral do texto), **seletiva** (identificar informações concretas ou palavras do texto) e **intensiva** (identificar inflexões específicas formas de pronunciar um determinado som, etc.), considerando que todas são fundamentais no processo de construção do sentido de um texto oral e estão presentes, igualmente e de maneira bastante natural, na conversação espontânea, tal como nos exercícios de interação que propomos.(GUIA DIDÁTICO, p.141, grifos nosso)³¹.

Após a sistematização das análises, foi possível retomar a discussão sobre a contribuição das atividades propostas para a ampliação do PLE dos alunos, tópico que passaremos a expor no próximo capítulo.

Nesta pesquisa adotamos o termo **item** como sinônimo de **atividade, questões e perguntas** para todas as práticas, cujo intuito é caracterizá-las individualmente, independente da sessão de grupos de exercícios em que estão inseridas, para que pudéssemos assim ter uma dimensão objetiva que contemplasse as perguntas de pesquisa.

³¹ Tradução nossa de: “(...) tres tipos de comprensión oral en las actividades: extensiva (entender el sentido general del texto), selectiva (identificar informaciones concretas o palabras del texto) e intensiva (identificar inflexiones específicas, formas de pronunciar un determinado sonido, etc.), considerando que todas son fundamentales en el proceso de construcción de sentido de un texto oral y están presentes , igualmente y de manera bastante natural, en la conversación espontanea, tal como en los ejercicios de interacción que proponemos” (GUIA DIDÁTICO, p.141)³¹.

CAPÍTULO 3- ANÁLISES EMPREENDIDAS

3.1 Caracterização das atividades do ponto de vista técnico

Foram encontradas no total 14 (catorze) itens que demandam uso de TDIC. Destes, dividimos os resultados obtidos, primeiramente, a partir daqueles que demandam o uso de internet (explicitado a partir do enunciado do item) e demais práticas em que não ocorrem tal menção no enunciado (embora seja possível o uso da internet), considerando como subentendido o uso das TDIC.

O GD indica que o MD busca desenvolver em suas práticas a noção de **multiletramento**, considerando esta uma tendência atual, pois “(...) referente a fragmentação e enorme diversidade de textos que caracterizam atualmente nossa experiência leitora em espaços como a internet, e que nos permite mudar rapidamente o gênero, idioma, tema, propósito, etc.” (GUIA DIDÁTICO, vol. 1, p.142, tradução nossa)³². Assim, destaca além dos multiletramentos, o letramento eletrônico, caracterizado da seguinte forma:

O letramento eletrônico, que engloba os já não tão novos modelos de interação provenientes da internet, com gêneros eletrônicos sincrônicos, como *chats*, mensagens instantâneas ou jogos de interação, e gêneros assíncrônicos, como correios eletrônicos, blogs, sites da web e foros. (GUIA DIDÁTICO, vol. 1, p.142, tradução nossa)³³.

No entanto, constatamos que foram encontrados apenas 5 (cinco) itens cujo enunciado indicam/ sugerem o uso da internet, não sendo explicitado em nenhum momento a natureza do dispositivo tecnológico a ser utilizados em tais prática, embora seja possível, por conta do contexto escolar inferir que seja smartphone, tablet ou computadores de salas de informática, sendo elas :

Unidad 1:Comprensión oral 1, item 1 e item 2 (ambos p.19); Comprensión oral 2, item 1 (p.28)

Unidade 3 :Prelectura, item 4 (p.70); Poslectura, item 2 (p.74)

³² Tradução nossa de: “(...) referente a la fragmentación y enorme diversidad de textos que caracterizan hoy nuestra experiencia lectora en ámbitos como internet, y que nos permiten cambiar rapidamente de género, idioma, tema, propósito, etc.” (GUIA DIDÁTICO, vol. 1, p.1.42, tradução nossa)³².

³³ Tradução nossa de: “La literacidad electrónica, que abarca los ya no tan nuevos modelos de interacción provenientes de internet, con géneros electrónicos sincrónicos, como chats, mensajes instantáneos o juegos de interacción, y géneros asincrónicos, como correos electrónicos, blogs, sitios web o foros” (GUIA DIDÁTICO, vol 1, p.1.42)³³.

Constatamos também que 9 (nove) itens cujo enunciados não indicam/sugerem o uso da internet, localizados nas seções dedicadas ao desenvolvimento de compreensão oral, estão disponíveis online por meio de seus links nos enunciados. Tal conteúdo está também disponível na forma de áudio, gravado em mp3 no CD do professor (que também faz parte do livro didático), necessitando assim de CD-player, embora não seja explicitado em nenhum momento, nos enunciados das questões, a natureza do dispositivo tecnológico a ser utilizado. Dessa forma, fica subentendido o provável uso do CD player, não sendo descartada a possibilidade do acesso a este mesmo conteúdo online por meio dos links da web, que estão nos enunciados destas nove práticas. Este acesso pode ocorrer possivelmente via computador, tablet ou smartphones, considerando que a escola disponha destes recursos materiais.

Assim, o LD fornece amostras da língua alvo em áudio, cuja fonte são falantes nativos em distintos contextos de uso, inseridas em práticas de compreensão oral, que estão submetidas a lógica intrínseca de um roteiro de compreensão auditiva no próprio enunciado dessas práticas. Desse modo, todos os alunos estão inseridos em práticas de compreensão oral, fechadas por terem uma dinâmica pré-estabelecida, mas que também proporcionam produção de amostras de língua pelo professor e alunos em decorrência da dinâmica de sala de aula.

A seguir, apresentamos um panorama da localização, no volume didático, das atividades de compreensão oral em que é possível utilizar tecnologia digital móvel, mas que o conteúdo se encontra disponível gravado no CD do professor:

<p>Unidade 1: Comprensión oral 1- Cada día somos más Comprensión oral 2- O mundo segundo os brasileiros. Espanha</p> <p>Unidade 2: Comprensión oral 1- Mudanzas Comprensión oral 2 -Conectados al Sur: Los medios de comunicación tradicionales y los nuevos medios de comunicación</p> <p>Unidade 3: Comprensión oral 1-Tatuajes Comprensión oral 2- La Gran Historia: operaciones de estética como símbolo de imperialismo Lectura- Texto2-Prelectura -Poslectura</p> <p>Unidade 4: Comprensión oral 1- Tú y Usted: el lenguaje clasista Comprensión oral 2- Saludos excesivos</p>

Ao término dos capítulos do livro didático, na seção *Para saber más*, encontram-se links organizados de acordo com o conteúdo didático abordado ao longo das quatro (4) unidades e que podem ser acessados por *smartphone*, *tablet*, computadores, etc.

Nossas análises, portanto, evidenciam que do ponto de vista técnico, as atividades que utilizam TDIC demandam dispositivos de leitura de arquivos em formato MP3 e CD-Player e, em alguns casos, acesso à conexão de internet.

3.2 Caracterização das atividades do ponto de vista pedagógico

A seguir, apresentamos primeiro as atividades que **solicitam o uso de internet**, localizando-as e caracterizando-as a partir das categorias de análise desta pesquisa. Posteriormente, serão apresentadas **as atividades que não solicitam o uso de internet**, seguindo os mesmos critérios de análise, seguidos por uma tabela que proporciona uma visão global das práticas no volume didático. Por fim, analisa-se a seção *para saber más*.

As atividades que solicitam o uso de *internet* envolvem compreensão oral e escrita, práticas leitora e oral. A interação proporcionada que pode ocorrer é entre professor-aluno(s), aluno – plataforma digital, aluno-aluno, sendo elas:

- **(3) três práticas de pesquisa direcionada** que exploraram a hipertextualidade proporcionada pelo ciberespaço por meio de orientação temática:

Na *Comprensión oral 1 (Unidad 1)*, item 2, na figura-1, “(...) o objetivo de estimular a reflexão sobre as diferenças entre a vida num regime autoritário e numa sociedade democrática” (GUIA DIDÁTICO, vol. 1, p.164)³⁴. Portanto há **contribuição para uma visão histórica dos fatos, plural e de luta de classes na realidade latino americana e brasileira, além de contribuir para a cidadania**

Durante a etapa de pesquisa, e que não está deslocada da etapa que entendemos por “refletir fazendo”, demanda-se capacidade de síntese, reflexão, organização e estruturação. Pois os alunos, muito provavelmente, através de ferramentas de busca como o Google, tendem a realizar pesquisa em sites, blogs, entre outros, e através de práticas leitora ou acesso a textos multimodais no Youtube, acabam por selecionar, sintetizar e organizar todo conteúdo que julgam pertinente.

Assim, sem que sejam indicados os locais para tal, há liberdade de pesquisa a partir do tema, podendo sofrer influência da curiosidade e da iniciativa individual; podem ocorrer experiências de leitura fragmentada e exploração hipertextual multimodal. Proporciona-se

³⁴ Tradução nossa de: “(...) el objetivo de estimular la reflexión sobre las diferencias entre la vida em um régimen autoritario y em una sociedade democrática” (GUIA DIDÁTICO, vol. 1, p.164)³⁴.

dessa forma uma dinâmica de acesso ubíquo à informação no contexto de sala de aula, conseqüentemente gerando heterogeneidades de experiências.

A partir das fontes consultadas pelos alunos, é possível que sejam interpretados os contextos sociais e culturais de circulação e produção de textos referentes à temática da ditadura militar e que abrangem distintas visões ideológicas. Esta prática contribui para que sejam reelaborados conhecimentos prévios sobre o tema, contribuindo assim para a produção de uma prática transformadora, seja na recepção ou produção/distribuição de um determinado entendimento.

Ao considerarmos que as possíveis interações são entre professor-aluno(s), aluno-aluno e aluno- dispositivo móvel, entendemos que há compartilhamento de conteúdo e perspectivas, principalmente através de práticas de oralidade e também pela leitura do conteúdo redigido pelos alunos e professor, conforme ilustra a seguinte atividade/orientação ao professor:

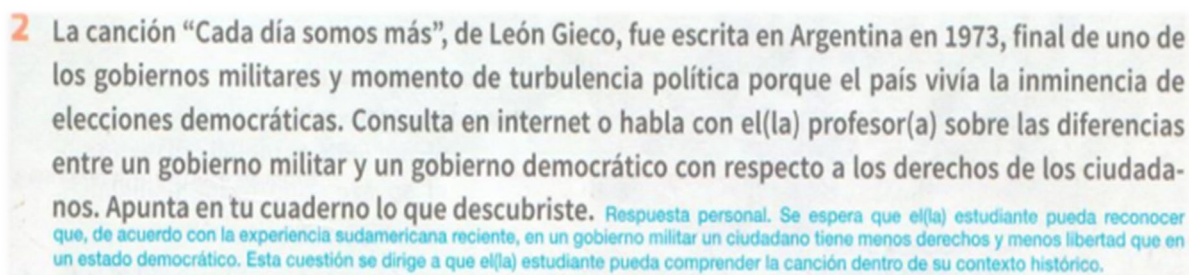


Figura-1
Fonte: *Confluencia*, vol. 1 p. 19

Com relação à Comprensión oral 2 (Unidad 1) , item 1, na figura-2, de acordo com o GD possui como objetivo “(...)levantar a questão dos modos de vida onde nem todo mundo tem garantido o direito a residência e onde grupos sociais decidem manter formas alternativas de viver juntos” (GUÍA DIDÁTICO, vol 1, p. 165)³⁵.

Entendemos que esta prática tende a estimular a pesquisa de movimentos sociais que atuam no Brasil, pois ao pesquisarem sobre a ocorrência desses movimentos sociais, os alunos certamente se depararão com movimentos que não sabiam que existiam e também com temas sociais pertinentes a nossa realidade. Portanto, é uma prática que **contribui para visão histórica, plural e de luta de classes na realidade brasileira.**

³⁵ Tradução nossa de: “(...) levantar la cuestión de los modos de vida em ciudades donde no todo el mundo tiene garantizado el derecho a la vivienda y donde grupos sociales deciden mantener formas alternativas de vivir juntos” (GUÍA DIDÁTICO, vol 1, p. 165)³⁵

Os alunos tendem a realizar uma pesquisa na internet sem que sejam especificados sites, podendo ocorrer práticas de leitura fragmentada e exploração hipertextual multimodal. Assim, tende a ocorrer uma pesquisa livre baseando-se no tema e que pode sofrer influência da curiosidade e da iniciativa individual. O que leva em conta também a experiência de vida do aluno frente a temática.

A partir desta prática é possível interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção de textos referente a temática da ocupação da terra, direitos humanos e igualdade de oportunidades, podendo abranger distintas visões ideológicas, lançando um olhar a partir desta temática para a realidade brasileira. Esta prática também contribui para o acesso ubíquo a informação e conseqüentemente proporciona heterogeneidades de experiência. Esta prática contribui assim para que sejam reelaborados conhecimentos prévios sobre o tema, promovendo uma prática transformadora, seja na recepção ou produção/distribuição de entendimento, e contribui para que sejam reelaborados conhecimentos prévios sobre o tema.

A capacidade de síntese, reflexão, organização e estruturação também são demandadas durante a etapa de pesquisa nesta prática, caracterizando-se também por um processo de “refletir fazendo”. Pois os alunos, muito provavelmente, através de ferramentas de busca como o Google, tendem a realizar pesquisa em sites, blogs, entre outros, e através de práticas leitora ou acesso a textos multimodais no Youtube, acabam por selecionar, sintetizar e organizar todo conteúdo que julgam pertinente.

Ao considerarmos que as possíveis interações são entre professor-aluno(s), aluno-aluno e aluno- dispositivo móvel, entendemos que há compartilhamento dos conteúdos e perspectivas, principalmente através de práticas de oralidade e também pela leitura do conteúdo redigido pelos alunos e professor, conforme pode ser observado nas seguintes atividades/orientações ao professor:

- 1** ¿Reconoces en tu región o en tu país movimientos sociales y sus reivindicaciones? ¿Cuáles? Si no conoces ninguno, investiga sobre el tema en periódicos o en internet y haz apuntes en tu cuaderno. Uno de los movimientos sociales de mayor visibilidad en los últimos años en Brasil es el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de origen campesino. Otro, de tendencia mucho más urbana, es el Movimiento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST). Puedes evaluar si en la comunidad del(de la) estudiante hay algún movimiento social con esas características.
- 2** En caso afirmativo, ¿qué reivindica(n)? Los participantes del Movimento Sem Terra reivindican básicamente la reforma agraria y protestan contra los latifundios. Los Sem-Teto protestan contra las políticas habitacionales de las grandes ciudades.
- 3** ¿Cómo crees que es la relación entre los ocupantes de una casa tomada y los habitantes del barrio: tensa, cordial, de enemistad? Escribe en tu cuaderno una hipótesis sobre ello. *Respuesta personal.*

Figura-2

Fonte: *Confluencia*, vol 1, p 28

Na Poslectura (Unidad 3), ítem 2 , p.74, na figura-3, de acordo com o GD “As atividades proporcionam discussão sobre o direito de escolher o próprio vestuário e as convenções sociais que vinculam gênero ao tipo de roupa e acessórios na cultura do país” (GUÍA DIDÁTICO, vol. 1, p.171, tradução nossa)³⁶

Ao comparar as distintas versões que circulam na mídia sobre um fato relacionado a homofobia, entendemos que esta prática mobiliza criticidade quanto ao modo como são produzidos e circulam texto jornalísticos, portanto contribuem para o **letramento digital e abre espaço para reflexões relacionadas ao direitos LGBTs; questões de gênero e liberdades individuais relacionadas a esta temática.**

Esta atividade pode promover uma prática que leve o aluno a interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção de textos referentes ao modo como as mídias produzem sentido, sobretudo a partir dos enunciados jornalísticos. Pode contribuir, assim, para que sejam reelaborados conhecimentos prévios sobre a temática LGBT, discriminação e liberdade, além de contribuir para a produção de uma prática transformadora, seja na recepção ou produção/distribuição de entendimento.

Nesta prática, os alunos tendem a realizar novamente uma pesquisa direcionada, sem que sejam indicados os locais para tal, mas que provavelmente ocorre em jornais online a partir de direcionamentos realizados pelo Google. Esta dinâmica também proporciona uma pesquisa que pode sofrer influência da curiosidade e da iniciativa individual; podem ocorrer experiências de leitura fragmentada e exploração hipertextual multimodal, proporcionando ubiquidade no acesso à informação, promovendo práticas heterogêneas. Por esta prática estar inserida no campo temático de gênero e sexualidade, possui grande capacidade de envolvimento subjetivo e emocional.

Ao tomarmos a perspectiva dos letramentos digitais, entendemos que reflexões acerca dos interesses por trás do modo como as distintas mídias digitais veiculam uma determinada informação, espaços em que estas circulam e as possibilidades de compartilhamento, que muitas vezes são pautadas por perspectivas ideológicas, tendem a lançar luz no modo como interesses e conseqüentemente relações de poder são estruturadas e construídas através dos meios de comunicação tradicionais e atualmente os digitais.

³⁶ Tradução nossa de: “Las actividades plantean la discusión sobre el derecho a elegir las prendas de vestir que se desea usar y las convenciones sociales que vinculan género a tipo de ropa y accesorios el la cultura del país” (GUÍA DIDÁTICO, vol 1, p.171)³⁶

Após a fase de pesquisa, na etapa em que entendemos por “refletir fazendo”, demanda-se a capacidade de síntese, reflexão, organização e estruturação. Ao considerarmos que as possíveis interações são entre professor-aluno(s), aluno-aluno e aluno- dispositivo móvel, entendemos que há compartilhamento dos conteúdos principalmente através de práticas de oralidade e também pela leitura do conteúdo redigido pelos alunos e professor, conforme pode ser observado na atividade/orientações ao professor a seguir:

2 En 2014 se publicó en el periódico *O Globo*, de Río de Janeiro, una noticia con el siguiente titular:

Meninos do colégio Pedro II vão à escola de saia em apoio a colega transexual

Estudante transgênero havia sido repreendida por usar uniforme feminino, e amigos decidiram protestar

Disponível em <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vao-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794>>. Acesso el 22 sept. 2015.

Si lo desean, pueden leer la noticia completa y ver la foto de los estudiantes usando faldas en la página web <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vao-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794>> (acceso el 22 sept. 2015). La versión dada en la noticia no coincide exactamente con otras que circulan en internet sobre lo sucedido.

Realicen un debate entre todos sobre las siguientes cuestiones. *Respuestas personales.*

- a** Una persona transgénero es alguien que no se identifica con el género que le fue asignado desde su nacimiento y que en un momento de su vida adopta formas de vestir y actuar socialmente identificadas con el otro género. ¿Piensan que ese estudiante transgénero tiene derecho a vestirse de la forma que desee?
- b** ¿Qué les parece la actitud adoptada por los amigos del estudiante transgénero?
- c** Pónganse en el lugar de los compañeros y las compañeras de un estudiante transgénero. ¿Apoyarían su derecho a vestirse como desea o no? ¿Por qué?

Figura-3

Fonte: *Confluencia*, vol. 1, p.74

Por fim, ao longo das três atividades expostas, em termos de composição dos EPA, entendemos que tais práticas proporcionam que de modo ubíquo, no contexto de sala de aula, sejam acessadas distintas fontes de informação, expandindo redes individuais de informação, que são condicionadas por atitudes, aptidões e curiosidade, através de diversas ferramentas de pesquisas nos mais variados espaços de acesso à informação, disponível na rede de forma multimodal. Assim, demandam também distintos processos cognitivos associados ao processo de acesso à informação escolhido, tal como mecanismos de reflexão, reorganização, priorização, reelaboração, publicação da informação.

Dessa forma, no contexto de sala de aula, por meio da língua alvo, acaba por se estabelecer um entorno social de aprendizagem que considera cada aluno e professor com suas fontes de informação e relações, como nós geradores de informações, novas redes de acesso a informação, construção de conhecimento e reelaboração de perspectivas ideológicas. Também se acaba por expor e interconectar contextos formais e informais de aprendizagem via internet, a partir dos limites físicos e de organização da aula, em que o professor como mediador encontra espaço para atuar como mediador: potencializando atitudes, conhecimentos e habilidades relacionadas com a competência de administrar o próprio projeto de aprendizagem.

- **(2) duas práticas de consulta a dicionários** que exploraram a hipertextualidade proporcionada pelo ciberespaço por meio de busca em dicionários online:

Na *Comprensión oral 1 (Unidad 1)* item 1, p.19, na figura-4, de acordo com o GD “ (...) temos o objetivo de levar o(a)s estudantes um exemplo de como a arte pode dar voz a um grupo ou movimento.”(*GUIA DIDÁTICO*, vol 1, p.164)³⁷. Ainda de acordo com o GD é pedido para que os alunos “ identifique os instrumentos musicais mais utilizados pelos artistas do estilo *folk*” (*GUIA DIDÁTICO*, vol 1, p. 164)³⁸.Entendemos que ao relacionar o nome de músicos famosos com o instrumento que tocam esta prática contribui apresentando artistas e diversos gêneros musicais aos alunos, portanto uma **contribuição cultural**. Tal contribuição ocorre pois os alunos tendem a entrar em contatos com manifestações culturais não veiculadas comumente nos meios de comunicação populares brasileiros.

Nesta prática, os alunos tendem a realizar uma pesquisa sem que sejam indicados os locais para tal, o que proporciona novamente uma pesquisa livre e podem ocorrer experiências de leitura fragmentada e exploração hipertextual multimodal. Além disso, é possível que ocorra influência da curiosidade e da iniciativa individual.

Acreditamos que estratégias de resolução distintas para este exercício possam ocorrer, desde pesquisas no Google utilizando palavras chave e conseqüentemente seleção de sites que envolvam práticas de leitura na língua alvo, ou o acesso e exploração de textos multimodais, principalmente através de plataformas como Youtube.


³⁷ Nossa tradução de: “(...) tenemos como objetivo llevar al (a la) estudiante un ejemplo de cómo el arte puede dar voz a un grupo o a un movimiento” (*GUIA DIDÁTICO*, vol 1, p.164)³⁷.


³⁸ Nossa tradução de: “(...) identifique los instrumentos musicales más utilizados por los artistas del estilo folk” (*GUIA DIDÁTICO*, vol 1, p. 164)³⁸


Após a fase de pesquisa que, nesta prática em certa medida integra-se também a etapa que entendemos por “refletir fazendo”, demanda-se capacidade associação. Ao considerarmos que as possíveis interações são entre professor-aluno(s), aluno-aluno e aluno- dispositivo móvel, entendemos que há compartilhamento dos conteúdos principalmente através de práticas de oralidade e também pela leitura do conteúdo redigido pelos alunos e professor, como é possível observar nas seguintes atividades/orientações ao professor:

1 Con apoyo de internet o de un diccionario, identifica de la lista que te damos a continuación qué instrumento toca cada cantante o músico de folk y folk rock en las siguientes imágenes. Luego escríbelo en tu cuaderno.

I el violín II el banjo III la armónica IV la guitarra

a  Karen Dalton, Estados Unidos.

b  León Gieco, Argentina.

c  Valerie June, Estados Unidos.


d  Judith Mateo, España.

Figura-4

Fonte: *Confluencia*, vol. 1, p.19

- Na Prelectura (Unidad 3), ítem 4, p.70, na figura-5, de acordo com o GD “pretendemos levar o estudante a refletir sobre o sexismo e a formação e manutenção de estereótipos

relacionados a gêneros inclusive propor uma análise da publicidade brasileira.” (GUIA DIDÁTICO, vol. 1, p.171, tradução nossa)³⁹.

Entendemos que esta prática contribui para a constituição de cidadania e abre parâmetros para discussões pertinentes e atuais no contexto brasileiro, tais como as diferenças salariais entre homens e mulheres, violência de gênero, exploração midiática da imagem da mulher, entre outros. Também contribui para que sejam reelaborados conhecimentos prévios sobre o tema.

Nesta prática, os alunos tendem a realizar uma pesquisa de conteúdo lexical. Após a fase de pesquisa, na etapa que entendemos por “refletir fazendo”, demanda-se capacidade de síntese, reflexão, organização e estruturação. Ao considerarmos que as possíveis interações são entre professor-aluno(s), aluno-aluno e aluno- dispositivo móvel, entendemos que há compartilhamento dos conteúdos principalmente através de práticas de oralidade e também pela leitura do conteúdo redigido pelos alunos e professor. Entendemos que as interações proporcionadas são entre aluno-dispositivos móveis, aluno-aluno-dispositivos móveis e professor-alunos, como pode ser observada na seguinte atividade:

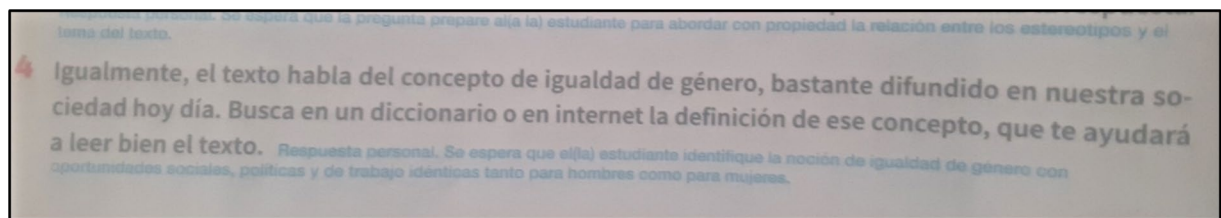


Figura-5

Fonte: *Confluencia*, vol. 1, p 70

Encontramos **apenas (5) cinco** práticas de pesquisa que demandam uso de TDIC, embora o GD indique que “no modelo que definimos nessa coleção, a pesquisa é instrumento que permite o(a) estudante realizar as atividades necessárias para construir o conhecimento, buscando informações e desenvolvendo sua curiosidade e capacidade de resolver problemas” (GUIA DIDÁTICO, vol. 1, p.152)⁴⁰. Ainda de acordo com o GD

³⁹ Nossa tradução de: “(...) pretendemos llevar al (a la) estudiante a reflexionar acerca del sexismo y la formación y mantenimiento de estereotipos relacionados a géneros e incluso proponer un análisis de la publicidad brasileña” (GUÍA DIDÁTICO, vol 1, p.171)³⁹

⁴⁰ Nossa tradução de : “(...) En el modelo que definimos en esta colección, la investigación es el instrumento que le permite al (a la) estudiante realizar las actividades necesarias para construir el conocimiento, buscando informaciones y desarrollando su curiosidad y capacidad para resolver problemas” (GUIA DIDÁTICO, vol. 1, p.152)⁴⁰.

na sociedade da informação, onde os enunciados são produzidos e circulam em grande velocidade, e através de meios diversos, é necessário que a atividade escolar explore de forma adequada as vias de acesso à informação, possibilitando o letramento crítico do(a) estudante em diversos meios (GUÍA DIDÁTICO, vol. 1, p.152.)⁴¹

Após analisarmos estas cinco práticas que levam em conta o uso de pesquisas na internet, entendemos que contribuem para desenvolver a capacidade de organização, discussão, debate e manipulação das informações. Nestas práticas abre-se parâmetro para **mediação pedagógica** do professor, por meio de debates e perguntas orientadoras direcionadas à reflexão, troca de experiências, além de estabelecer intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde professores e alunos estão inseridos.

Em relação às atividades que não solicitam o uso de internet, estas são de compreensão oral e estão inseridas no campo da pré-audição, audição e pós-audição, que na organização interna de cada unidade didática encontram-se em *Para entrar en la matéria* (sessão em que é apresentado e aprofundado o tema da unidade) e *Para pensar y debatir* (com o objetivo de ampliar a reflexão e o debate sobre o tema proposto).

Nestas atividades, os alunos tendem a realizar práticas de compreensão auditiva seletiva, extensiva e intensiva; **não ocorrendo experiências de leitura fragmentada e exploração hipertextual multimodal**. Após a fase de pesquisa, na etapa de “refletir fazendo”, demanda-se capacidade de síntese, reflexão, organização e estruturação para que seja respondido o que se pede em relação às práticas de oralidade.

Desse modo, consideramos que compreensão oral e práticas de uso da língua são condicionadas diretamente ao conteúdo do LD, não havendo possibilidades de uso espontâneo da língua alvo, pois não há espaços para que opiniões sejam formuladas e expostas, o que demandaria também outros tipos de práticas de pesquisa.

Ao considerarmos que as possíveis interações são entre professor-aluno(s), aluno-aluno e aluno- dispositivo móvel, entendemos que há compartilhamento dos conteúdos principalmente através de práticas de oralidade e também pela leitura do conteúdo redigido pelos alunos e professor.

⁴¹ Nossa tradução de: “(...) En la sociedad de la información, donde los enunciados se producen y circulan a gran velocidad, y a través de medios diversos, es necesario que la actividad escolar explore de forma adecuada las vías de acceso a las informaciones, posibilitando la literacidad de (de la) estudiante en diversos medios” (GUÍA DIDÁTICO, vol. 1, p.152)⁴¹

Apresentamos, a seguir, o quadro 1, que está organizado de modo que seja possível uma visão global da localização de **todas** as práticas distribuídas nas quatro unidades do material didático:

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES ANÁLISADAS E LOCALIZAÇÃO NO VOLUME DIDÁTICO COM OBJETIVO EDUCATIVO, HABILIDADES LINGUÍSTICAS MOBILIZADAS E TIPOS DE INTERAÇÃO PROPICIADA

		Objetivo educativo	Habilidades linguísticas mobilizadas	Tipo de interação propiciada
UNIDAD 1 (p.18 a p.20) Comprensión oral 1- Cada día somos más	Pré-audição	Item 1-identificação de instrumentos musicais (pesquisa na internet ou dicionário); Item 2- contextualização temática e busca por informações históricas sobre o período em que foi composta a canção (pesquisa direcionada)	Compreensão e produção escrita	professor-alunos
	Audição	Compreensão intensiva no item 1; demais itens compreensão de texto e identificação de elementos que permitam construir o sentido da letra da canção e que seja compreendido o momento histórico de produção da obra	Compreensão oral e produção escrita	professor-aluno
	Pós-audição	É proposto que os alunos identifiquem situações em que no Brasil as pessoas se reuniram para defender uma posição ou ideal e que a tais reivindicações sejam associadas a canções produzidas com tais propósitos no período em questão.	Produção escrita e oral	aluno-aluno professor-alunos
(p.28 a p.29) Comprensión oral 2- O mundo segundo os brasileiros. Espanha	Pré-audição	Item 1- Para que o aluno faça conjecturas sobre a temática de movimentos sociais que vai escutar em audição (pesquisa direcionada) Item 2- Exposição do conteúdo pesquisado Item 3- Reflexão e sistematização a partir da pesquisa	Compreensão e produção escrita	professor-alunos
	Audição	Compreensão oral intensiva , necessidade de seleção de informações específicas	Compreensão oral Produção escrita	professor-aluno

		Objetivo educativo	Habilidades linguísticas mobilizadas	Tipo de interação propiciada
	Pós-audição	Discussão oral sobre se vale a pena fazer reivindicações tendo como resultado a esquematização de demandas via produção escrita.	Produção escrita e oral	aluno-alunos (grupos) professor-alunos
UNIDAD 2 (p.43 a p.44) Comprensión oral 1- Mudanzas	Pré-audição	Para que os alunos reflitam sobre novas formas de circulação de notícias a partir da perspectiva de rádios comunitárias e rádios pela internet.	Compreensão e produção escrita	professor-alunos
	Audição	Compreensão oral intensiva e seletiva	Compreensão oral e produção escrita	professor-alunos
	Pós-audição	Para que os alunos pensem que temas abordariam em uma rádio comunitária em seus próprios bairros.	Produção oral e escrita	aluno-alunos professor-alunos
(p.52 a p.53) Comprensión oral 2 - Conectados al Sur: Los médios de comunicación tradicionales y los nuevos médios de comunicación	Pré-audição	Para que os alunos antecipem ideias vinculadas ao conceito de comunicação democrática de que trata a gravação	Produção escrita	professor-alunos
	Audição	Compreensão intensiva e interpretação global	Compreensão oral e produção escrita	professor-alunos
	Pós-audição	Debate sobre se entendem efetivamente o valor da informação e sua capacidade transformadora	Produção oral e escrita	aluno-alunos professor-alunos
		Objetivo educativo	Habilidades linguísticas mobilizadas	Tipo de interação propiciada
UNIDAD 3 (p.70 a p.75) Comprensión oral 1- Tatuajes	Pré-leitura	Item4- Propõe busca lexical/conceitual que ajude na definição do conceito igualdade de gênero (pesquisa na internet ou dicionário)	Produção escrita e leitora	professor-alunos aluno-aluno
	Pós-leitura	Item 2- Propões que os alunos pesquisem na internet diferentes manchetes de um fato, em torno de um episódio ocorrido no colégio Pedro II (RJ), e seus diversos espaços de circulação e façam um debate (pesquisa direcionada)	Compreensão oral Produção oral e escrita	professor-alunos aluno-aluno
	Pré-audição	Para que o aluno formule hipóteses sobre o conteúdo de áudio que será apresentado a seguir.	Produção escrita	professor-alunos

	Audição	Predomínio da compreensão seletiva , mas também extensiva e intensiva	Compreensão oral e produção escrita	professor-alunos
	Pós-audição	Para que o aluno exponha opiniões sobre o campo temático desenvolvido previamente.	Produção oral e escrita Compreensão oral	aluno-aluno professor-alunos
(p.85 a p.86) Comprensión oral 2- La Gran Historia: operaciones de estética como símbolo de imperialismo	Pré-audição	Apresentar questões pelas quais as pessoas de um modo geral se submetem a procedimentos estéticos	Produção escrita	professor-aluno
	Audição	Apresentar um conteúdo informativo acerca de como a beleza no contexto da sociedade atual, conta como mais importante dentre as qualidades dos indivíduos; reflexão crítica por parte dos estudantes sobre como se manifesta o eufemismo na realidade do falante	Compreensão oral e produção escrita	professor-alunos
	Pós-audição	Discussão em grupo sobre o conceito de beleza no Brasil	Produção escrita e oral	aluno-alunos professor-alunos
		Objetivo educativo	Habilidades linguísticas mobilizadas	Tipo de interação propiciada
UNIDAD 4 (p.99 a p.101) Comprensión oral 1- Tú y Usted: el lenguaje clasista	Pré-audição	Antecipar o uso dos pronomes pessoais de tratamento que aparece no fragmento de texto usado na sessão de leitura	Compreensão oral e produção escrita	professor-alunos
	Audição	compreensão seletiva , destinadas localização de informação, e intensiva , com a identificação de mecanismos próprios da interação oral	Produção escrita	professor-alunos
(p.111 a p.112) Comprensión oral 2- Saludos excesivos	Pré-audição		Produção escrita	professor-alunos
	Audição	Compreensão seletiva e intensiva	Compreensão oral e produção escrita	professor-alunos
	Pós-audição	Propõe atividades que permitem uma reflexão ampla para o debate entre os estudantes sobre as questões relacionadas	Produção escrita	professor-aluno
Para saber más	Localizada no término do volume didático	Aprofundamento dos conteúdos desenvolvidos ao longo das 4 unidades	Compreensão oral e leitora	aluno-?

Fonte: elaboração própria

Neste ponto, constatamos que a maior parte das práticas em que ocorre uso das TDIC são de **compreensão auditiva** e utiliza-se o **rádio com CD-player** como aparato tecnológico

hegemônico. Dessa forma, podemos enquadrar tais práticas como tradicionais, cuja interação prevista é professor-aluno, estando o áudio sob comando do professor no espaço da sala de aula. O objetivo de tais práticas é **mobilizar** por parte do aluno o entendimento do **sentido do texto**, **identificando informações concretas** ou **palavras**, além de **aspectos estilísticos**.

Neste sentido, o aluno assume a perspectiva de ouvinte e tem um campo de atuação pré-determinado e limitado, não interagindo de modo direto com a TDIC, nem estabelece redes de troca de informação ou produção de conteúdo online.

A partir da perspectiva dos multiletramentos constatamos também que cabe considerarmos que os enunciados das práticas de compreensão oral podem ter seu sentido explorado a partir das imagens que os compõe (juntamente com os links que as localizam no ciberespaço), como por exemplo na figura-6. Neste sentido entendemos que há potencial pedagógico a ser explorado por meio dessas imagens, embora não exista nenhuma orientação nos enunciados ou no Guia didático que apresente tal sugestão.

Assim, cabe ao professor como mediador pedagógico contribuir na **produção de sentido**, promovendo a leitura de tais imagens através da reflexão acerca de elementos **implícitos** tal como: temas sugeridos pelas imagens, quais elementos visuais as compõe e suas possíveis intenções, como estes elementos podem estimular o leitor, relação de complementaridade entre o conteúdo da compreensão oral com a imagem, como é possível observar na seguinte atividade proposta:

8 Ahora vas a oír la grabación extraída del video titulado "Tú y usted: el lenguaje clasista", en que dos jóvenes españoles discuten sobre el uso de "tú" y de "usted" en la sociedad. Luego realiza las siguientes actividades en tu cuaderno.

1 ¿Qué proponen los jóvenes al principio de la grabación? ¿Por qué? Proponen a los espectadores que se acerquen a los demás empleando el "tú" en vez de "usted", porque creen que el pronombre "usted" aleja a las personas al ser un tratamiento formal.

2 De acuerdo con los jóvenes, ¿"tú" siempre es un tratamiento informal y "usted" siempre es formal y de respeto? Explicalo en tu cuaderno.

No, los jóvenes opinan que depende de la manera como trates a la persona, pues se puede ser respetuoso usando el "tú" o también irrespetuoso usando el "usted".

Fragmento de <www.youtube.com/watch?v=Vt8Lauw1o50>. Acceso el 18 en. 2016. (3min39s - 4min16s).

Figura-6

Fonte: Confluencia, vol 1, p.101

Por fim, ao término do livro didático, em *Para saber más*, estão listados links e suas descrições de conteúdo referentes ao eixo temático de cada unidade, subdivididos em *para*

mirar, para leer e para escuchar. São indicados links de práticas de compreensão oral e escrita, cuja interação pode ser entre aluno-mídias digitais, que pode ser utilizado fora ou dentro de sala de aula, dependendo das escolhas pedagógicas do professor. No âmbito da compreensão oral, são práticas com possibilidades pedagógicas de compreensão oral extensiva, seletiva e intensiva.

Esta seção apresenta potencial para que os EPA dos alunos sejam enriquecidos e expandidos, pois contribuem enriquecendo as redes de informações, ferramentas e espaços de pesquisa, sobretudo por fornecerem links de conteúdos temáticos multimodais relacionados a temas que foram desenvolvidos ao longo das unidades didáticas, assumindo assim um caráter de complementaridade temática.

No entanto, tais espaços não propõem um direcionamento que indique “reflexão ativa”, nem induzem/indicam o uso destes espaços como espaço de aprendizagem coletivo ao endossarem, por exemplo, práticas de compartilhamento, produção de conteúdo ou ingresso em redes sociais na língua alvo.

3.3 Respostas às perguntas de pesquisa

Quais atividades propostas pelo livro Confluencia implicam uso de dispositivos móveis digitais?

Dentre os duzentos e cinquenta e cinco itens distribuídos ao longo dos quatro capítulos do volume didático 1 do livro didático Confluencia, temos que: cinco demandam explicitamente o uso de internet e nove o uso de CD-players. Essa quantidade de atividades que utilizam a internet, em comparação proporcional às demais do mesmo livro, evidencia uma perspectiva pedagógica de ensino-aprendizagem de LE que favorece a ampliação dos EPA considerando principalmente o espaço da sala de aula e a interação com o professor.

As atividades que demandam uso de tecnologia digital em dispositivos móveis propõem a construção de redes de acesso online a informação, sobretudo disponibilizando ferramentas e espaço de pesquisa diversos, fomentando práticas de produção na língua alvo usando ferramentas e espaços digitais, e mais ainda, incentivando o estabelecimento de redes online de conhecimento. Dessa forma, o LD assume a posição de fonte majoritária geradora e produtora de amostras de língua, sobretudo por meio de suas práticas, que condicionam a produção de língua do professor e alunos.

4. *Como se caracterizam essas atividades do ponto de vista técnico e pedagógico?*

No enunciado das cinco atividades que indicam o uso da internet não há menção a uso de TDIC, no entanto, inferimos se tratar de smartphones, tablet ou computador de gabinete, comum nas salas de informática da rede pública de ensino.

As outras nove práticas fazem uso preferencial de *CD-player*, embora seu conteúdo possa ser acessado pelos endereços *online* disponíveis no enunciado das práticas.

Nossas análises, portanto, evidenciam que do ponto de vista técnico, as atividades que utilizam TDIC demandam dispositivos de leitura de arquivos em formato MP3 e CD-Player e, em alguns casos, acesso à conexão de internet.

A partir dos resultados apresentados na seção anterior, as **práticas de pesquisa são de amplitude restrita e limitada**, ao tomarmos como referência as possibilidades pedagógicas das TDIC e do ciberespaço, levando em conta a perspectiva do Letramento Digital, sobretudo ao considerarmos a ubiquidade não só no acesso da informação, mas também as práticas de leitura e produção de conteúdo *in locu*, ou seja, utilizando as TDIC.

As atividades propostas mobilizam compreensão e produção escrita, cuja interação proporcionada, primariamente, ocorre entre aluno-plataforma digital, podendo também resultar em interações professor-aluno(s), aluno-aluno. As demais práticas (nove), que são de compreensão auditiva, demandam compreensão extensiva, seletiva e **intensiva**, de modo que os alunos são expectadores passivos.

Embora cada uma destas prática apresente suas particularidades, de modo geral, mobilizam globalmente compreensão auditiva, compreensão leitora, produção escrita e oral, envolvendo as quatro habilidades durante as etapas de *Pre-audición*, *audición* e *pos-audición*. A interação proporcionada ocorre entre professor-alunos, cujo início da prática dá-se ao comando do professor, a partir do acionamento do *CD-player* ou outra plataforma. Embora outras possibilidades existam, como por exemplo o acesso individual dos alunos via link da prática, inferimos que o comando da dinâmica depende primariamente do professor.

5. *De que forma as atividades propostas podem contribuir para a construção dos EPA dos alunos?*

Nossas análises indicam que as atividades que sugerem o uso de internet podem contribuir de modo limitado para a construção dos EPA dos alunos. Primeiro, por não

configurarem ao longo do volume didático elementos que possam construí-lo de modo constante e estimular uma cultura “de rede”, pois são apenas cinco itens dentre os duzentos e cinquenta e cinco que compõe o volume. Além disso, o modo como cada um desses cinco itens pode ser explorado depende das estratégias adotadas pelo professor, o que limita a construção individual do EPA pelo aluno.

Entendemos como uma tendência natural que nas duas práticas de pesquisa lexical ocorra migração do dicionário impresso para o digital, já que é algo mais prático e dinâmico. Esta prática, embora proporcione o uso de ferramentas digitais de busca e leituras rápida, além de promover, em certa medida, processos de síntese, reflexão, organização, acabam por não proporcionar acesso às redes sociais, grupos e coletivos; nem proporcionam diálogo, discussões, e intercâmbio de ideias em espaços digitais, estando restrita a interações em sala de aula; de modo que não contribui para a ampliação da rede pessoal de aprendizagem, principal componente EPA como indicam Castañeda e Adell (2013).

As três práticas de pesquisa direcionada, no contexto de sala de aula, podem revelar individualmente novas fontes e ferramentas de pesquisa e, dessa forma, induzir uma formação de rede temática multimodal, capaz de proporcionar leituras rápidas, acesso a mecanismos de busca, promover distintos processos cognitivos em relação a escolha do acesso e tipo de informação, em certa medida, processos de síntese, reflexão e organização.

Embora em termos de sala de aula possa ocorrer contribuição em termos de estabelecimento de redes pessoais de aprendizagem, entre os alunos e professor, o que demanda o modo como o professor como mediador desenvolve tais práticas, em termos de redes online acabam por não incentivar acesso as redes sociais, grupos e coletivos, nem proporcionam diálogo, consenso, discussões, e intercâmbio com grupos externos ao contexto escolar, possuindo apenas efeito local.

As práticas que utilizam *CD-player* são baseadas em dinâmicas áudio-lingual com propósitos pontuais. Estas práticas podem contribuir para instigar interesses, à medida que os áudios apresentam elementos de conteúdo artístico ou político, podendo mobilizá-los para pesquisa fora do ambiente escolar, gerando possibilidades de aumento de redes espaços de informação. Além disso, tais práticas não revelam outras possibilidades de interação com a língua alvo em espaços virtuais, nem promovem troca de informação ou produção, edição de conteúdo utilizando as TDIC.

Por fim, entendemos que tais práticas não geram conexões entres indivíduos e suas redes particulares de aprendizagem (ALMENARA; DÍAZ; INFANTE, 2011) de saberes nem

compartilhamento ou construção coletiva via TDIC, integrando pessoas ou comunidades de interesse (CASTAÑEDA e ADELL, 2013), desenvolvendo práticas com textos multimodais, de modo a considerar todo o potencial do nativo digital (PRENSKY, 2001) e toda a ubiquidade possível, tanto em termos técnicos (SANTAELLA, 2013), como cognitivos, amplificando o espaço da sala de aula e promovendo o diálogo entre saberes formais e informais.

Limitações da pesquisa

Entendemos que o fenômeno do uso das TDIC em práticas de língua estrangeira pode ser analisado desde múltiplas perspectivas, dentre as quais escolhemos o conteúdo do LD. Assim restringimo-nos a apenas uma perspectiva. O fato de termos analisado apenas um volume didático, de apenas uma coleção aprovada no PNLD 2018, pode não contribuir para que seja estabelecida comparação de dados para o fenômeno em toda sua amplitude. Porém, pode ter indicado, com mais profundidade, a falta de diversidade de tipos de atividades que utilizem recursos didáticos e possam contribuir para a ampliação do EPA dos alunos fora do espaço da sala de aula.

Outras perspectivas complementares que ajudem a elucidar o fenômeno podem ser construídas a partir do levantamento de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e o mapeamento do uso espontâneo das TDIC por parte dos alunos, seja no contexto escolar ou fora deste. Com isso, poderiam ser identificados outros fatores, além do livro didático, que contribuem para a construção e ampliação dos EPA.

Além disso, apenas tangenciamos questões relacionadas ao multiletramento e letramento digital, pois nos limitamos a analisar a demanda do uso das TDIC no LD em práticas de língua espanhola, no sentido de apontar se há interação com gêneros digitais, mecanismos e ferramentas de buscas, além de práticas em ambientes virtuais de aprendizagem ou interação. Nesse sentido, observamos que o LD analisado na pesquisa desenvolve práticas com gêneros digitais, mas apenas de forma impressa, apartado das plataformas digitais. Embora possa parecer um paradoxo que gêneros digitais sejam abordados de modo impresso no LD, entendemos como uma realidade necessária frente as condições de muitas das escolas públicas do país, em que muitas dessas não apresentam acesso à internet, nem dispõem dos dispositivos digitais para todos os alunos, tudo isso somado ao excesso de alunos por salas. **Considerações**

Neste capítulo encerramos o estudo que se originou em nossa experiência e inquietações em sala de aula, tanto na perspectiva de professor, quanto de aluno, em decorrência da reflexão sobre as possibilidades de uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, sobretudo na possibilidade da construção dos EPA.

Optamos pela análise de um livro didático, partimos orientados por nossas questões de pesquisa, e como recorte parcial a ser interpretado, tínhamos o conhecimento prévio dos documentos oficiais orientadores da educação como OCEM, PCN e PCN+. Nesse sentido, partimos da premissa de que livros didáticos de espanhola são produzidos buscando atender as diretrizes de tais documentos e, levando em consideração o fato do livro didático analisado em nossa pesquisa ter sido aprovado pelo PNLD, partimos do pressuposto de que ele atende as exigências do edital 2018.

Uma das exigências do referido edital era a necessidade dos livros didáticos contemplarem atividades voltadas às necessidades dos nativos digitais (PRENSKY, 2001). Nesse sentido, ao pensarmos no uso de tecnologias para o ensino formal regular, partimos do pressuposto de que há possibilidade de novas práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de LE, sobretudo a partir do referencial teórico selecionado nesta pesquisa, que delimita novos espaços sociais proporcionados pela internet, que resulta em novas práticas de leitura e escrita (ROJO 2007, 2012; SANTAELLA 2013; SOARES 2002; LEVY 1999) e que também geram espaço para a amplificação de debates múltiplos (MOITA LOPES 2010).

Embora tal perspectiva apresente certo reducionismo (BUCKINGHAM, 2009; PALFREY e GRASSER, 2011), sobretudo ao tomarmos a realidade brasileira (ANGELUCCI, PASSARELLI e JUNQUEIRA 2014), consideramos que as reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação podem contribuir para ilustrar em certa medida a dinâmica dos jovens no ciberespaço e que interagem numa cibercultura (LÉVY, 1999) que está em plena expansão.

Consideramos o ciberespaço sobretudo a partir da cibercultura como local de novos letramentos (SOARES, 2002) e também entendemos que os dispositivos móveis possibilitam a chamada leitura e aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2013), proporcionando a ampliação da construção dos EPA, principalmente pelas redes pessoais de aprendizagem, que é a parte mais importante do EPA (CASTAÑEDA;ADELL, 2013).

Também o EPA contribui para o modo como pensamos os processos de aprendizagem e a educação (ALMENARA; DÍAZ; INFANTE, 2011), inclusive como espaço de ressignificações e atuação política (MOITA LOPES, 2010).

É sob esta contingência que buscamos identificar em um volume didático do livro *Confluências possíveis práticas que demandasse o uso das TDIC em toda suas amplitudes de possibilidades frente aos desafios atuais da chamada sociedade em rede.*

Constatamos que os documentos oficiais, já citados anteriormente, cada qual partindo de um determinado momento histórico, apontam práticas pedagógicas que consideram o uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Dentre estes, destacamos as OCEM (2006) que recontextualizam e repensam o conceito de linguagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas, trazendo à tona a autonomia do aprendiz, que ao interagir com hipertextos e a multimodalidade, insere-se nas práticas de letramentos, sobretudo os multiletramentos.

Dessa forma, articula-se sob este viés, a partir do GD do PNL (2018) a valorização do mundo digital, sobretudo das TDIC, como estratégia de integração no mundo globalizado via língua alvo.

No entanto, em oposição as nossas hipóteses e como evidenciam os resultados de nossas análises, o uso das TDIC, sobretudo os smartphones, está limitado apenas como ferramenta de pesquisa/consulta, não havendo práticas na língua alvo que considerem os novos espaços digitais como espaços de interação, compartilhamento e produção de conteúdo multimodal.

Assim, tampouco promovem práticas que desenvolvam de modo consciente a construção dos EPA ou contribuem para criar uma cultura de aprendizagem colaborativa em rede, por meio das TDIC. Além disso, do mesmo modo, não contribuem despertando a consciência de que por meio de redes de aprendizagens entre indivíduos é possível descobrir novas estratégias de aprendizagem, e também que sejam criadas situações de interação na língua alvo que demande textos multimodais no ambiente digital.

Referências bibliográficas

ANDRADE, I. R. Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM): uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola. Campinas: UNICAMP, 2017. 351 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Campinas, Campinas, 2017.

BRITZMAN, D. P. Professor@s e eros. *Educar em Revista*, n. 35, p. 53-62, 2009.

BORGES, F. G. B. UM OLHAR RIZOMÁTICO SOBRE O CONCEITO DE LETRAMENTO DIGITAL. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 55, n. 3, p. 703-730, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132016000300703&lng=en&nrm=iso>. Último acesso em 27 de julho de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. v.2

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 10 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. PCNs: **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, DF, MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020.

_____. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020.

Cabero Almenara, J., Marín Díaz, V., & Infante, A. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (38), a179.

CASTAÑEDA, L. ADELL, J. La anatomía de los PLE. In: CASTAÑEDA, Linda. ADELL, Jordi. **Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red**. Alvoy: Marfil. 2013. p11-28. Disponível em: <

https://www.researchgate.net/publication/314263884_Entornos_Personales_de_Aprendizaje_claves_para_el_ecosistema_educativo_en_red>. Último acesso em 28 de julho de 2019.

CHAMPANGNETTE, D. M. O.; CAVALCANTI, M. A. P. Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de 158 comunicação e movimentos sociais. PUC-PR, 2015. Disponível em : <
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/view/22532/21616> >

COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **TextLivr: Linguag. e Tecnol.** v.5. n.2 2012 Disponível em: <
<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/2049> > Acesso em 27 de julho de 2019

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A Incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15- 46.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.25-40

COSTA, R. S; DUQUEVIZ, Sandra Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Set/Dez, 2015. p. 603-610. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

DA SILVA MARTINS, T.; PETRI, V; MONTAGNER CERVO, L. Contradição, luta, resistência: reflexões sobre a exclusão da língua espanhola do currículo do ensino médio brasileiro. **Cadernos de Letras da UFF**, [S.l.], v. 28, n. 57, p. 319-340, dez. 2018.

GREGOLIN, I.V.G. Tecnologias para inverter a sala de aula: possibilidades do Currículo + para o ensino de língua espanhola em São Paulo. **EntreLínguas**, Araraquara, v.2, n.2, p.179-189, jul./dez. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8702/5929> Acesso em: 14 de jul. 2019.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, 2003. p. 47-56

KRAVISKI, E.R.A. Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Letras - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LEFFA, V. J. (2006). A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: V. J. Leffa (Org.), **Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat. Disponível em :
http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf Acesso em: 27 de julho de 2019

LÉVY, P.A **Máquina Universo: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: ARTMED, 1998

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LOPES, L.C. *O culto as mídias: interpretação, cultura e contatos*. São Carlos: Edufscar, 2004.

LORENZI, G.C.C.; PÁDUA, T.R.W. Blogs em anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido em um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 133-173.

MOITA LOPES, L, P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trab. Ling. Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 393-417, 2010.

MORAN, J. Como transformar nossas escolas: Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: BACICH , Lilian; MORAN, José (Org). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p.63-87. Disponível em:<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf>. Último acesso em: 27 de julho de 2019

MINAYO, M. C. de S. & SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, **9**: 239-62, 1993.

PALFREY, J., & GASSER, U. (2011). *Nascido na era digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitais* (M. F. Lopes, Trans.). Porto Alegre: Artmed.

PASSARELI, B.; JUNQUEIRA, A. H.; ANGELUCI, A. C. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. In: MATRIZES, V. 8 - nº 1 jan./jun. São Paulo: USP, 2014. p.159-178

PRENSKY, M. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. Rapid City (EUA): NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2019.

RAMAL, A. C. A Hipertextualidade como Ambiente de Construção de Novas Identidades Docentes. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org). **Educação e Tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador : Editora da UNEB, 2003. p.251-267. Disponível em:<<http://www.escoladavida.eng.br/Participantes%20da%20escola%20da%20vida/ramal.pdf>>. Último acesso em: 28 de julho de 2019.

ROMÁN-MENDOZA, E. **Aprender a aprender en la era digital**: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2. New York: Routledge, 2018.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf> Acesso em: 14 de jul. 2019.

ROJO, R.H.R. Letramentos Digitais- a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 46(2), p. 63-78, 2007.

ROJO, R.H.R; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009.

SALINAS, J. Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, fundamentos clave de los PLE . In: CASTAÑEDA, L. ADELL, J. **Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red**. Alvoy: Marfil. 2013. p53-68. Disponível em:< https://www.researchgate.net/publication/314263884_Entornos_Personales_de_Aprendizaje_claves_para_el_ecosistema_educativo_en_red >. Último acesso em 28 de julho de 2019.

SANTAELLA, L. (). “Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano”. Revista FAMECOS. Porto Alegre, no 22 / dezembro, 2003.

SANTAELLA, L. **Culturas e Artes do Pós-Humano**: da cultura das mídias a cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003

SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, v. 2, n. 1, 2010.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. Revista Ensino Superior, Campinas, UNICAMP, 4 abr. 2013. Especial: As novas mídias e o ensino superior. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao> Acesso em: 27 de julho de 2019.

SANTOS, A. I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Org). **Recursos educacionais abertos**. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. p 71-89. Disponível em: <<http://aberta.org.br/livrorea/artigos/wp-content/uploads/2012/05/REA-santos.pdf>>. Último acesso em: 27 de julho de 2019.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 283-303.

SILVA, M. V. da. **(Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica**. Revista Diálogos (RevDia) “Edição comemorativa pelo Qualis B2”, v.6, n.2, mai-ago., 2018

SILVÉRIO, Bruna Maria Silva. Entre o apagamento das diferenças e o sonho da imigração: uma análise discursiva de identidades nos livros didáticos de espanhol. 2019. 378 f. Tese

(Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

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

SOUZA, V.V. S. **Letramento Digital Contextualizado**: uma experiência na formação continuada de professores. 2007. 244, f. Dissertação de mestrado. Linguística Aplicada, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.

STURZA, E. R. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. *Cienc. Cult.* [online]. 2005, vol.57, n.2 [cited 2019-12-07], pp.47-50. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a06.pdf> > . Último acesso em 02 de jan. de 2020.

TEZANI, T. C. R. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, vol. 19, p. 295-307, 2017.

YONEZAWA, W.M. O Papel da Tecnologia da Informação na EaD. In: BARROS, Daniela Melaré Vieira; YONEZAWA, Wilson Massashiro. **Ead, tecnologias e TIC**. São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013. p.17-34

WERNER, K. C. G. **Língua Espanhola I**. Edição I. Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009

ANEXOS

PARA LEER

Presentación del programa Erasmus+

- Proyecto del programa Erasmus+ que ofrece informaciones sobre intercambio para jóvenes. El sitio da acceso a los tres pasos (antes, durante y después) de la solicitud, con contenidos acerca del programa en conjunto con la Agencia Nacional Española.
- Disponible en <www.erasmusplus.injuve.es/programa/presentacion/presentacion.html?_locale=es> (acceso el 15 en. 2016).

Ventajas y desventajas de vivir en un pueblo

- Página web que enumera las principales ventajas y desventajas de vivir en un pueblo.
- Disponible en <www.ventajasdesventajas.com/vivir-pueblo/> (acceso el 15 en. 2016).

110 pasos para una vida más ecológica

- Póster que presenta 110 pasos para lograr una vida más ecológica. Se trata de adoptar algunas actitudes simples para promover cambios sencillos, empezando por nuestra casa, y otros más complejos, que requieren una acción conjunta con la nuestra comunidad.
- Publicado por Silvio Sánchez Arango (director del EcoSiglos, Bogotá, Colombia) en 2015. Disponible en <www.ecosiglos.com/2012/05/110-pasos-para-una-vida-mas-ecologica.html> (acceso el 15 en. 2016).

Imagen y comunicación: los afiches

- Descripción del género "afiche" y sus características en cuanto a la intención comunicativa y a la producción dentro del aula y fuera del ambiente escolar (propuestas de actividades extraescolares).
- Publicado por Educ.ar, un portal educativo del Ministerio de Educación de la Argentina. Disponible en <www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90089> (acceso el 15 en. 2016).

Unidad 2

PARA MIRAR

En país normal el poder teme a la prensa

- Un grupo de jóvenes españoles se reunió para imprimir medio millón de ejemplares de diarios para explicar lo que esconde la prensa en manos de la banca, al servicio del poder. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=WVLUITrAd2w> (acceso el 15 en. 2016).
- Canal de videos: pertenece a Albano Dante Fachin, periodista de *Cafè amb llet*, una revista mensual gratuita creada en el año 2004 inicialmente para dar información local en la zona de la provincia de Gerona, en la región de Cataluña, España.

Transformación comunicativa de la radio en internet

- Montaje que expone tres componentes clave relacionados a la transformación de la radio en internet: capacidad de navegación, hipermedialidad e interactividad. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=YHWWV2l97FM> (acceso el 15 en. 2016).
- Canal de videos: pertenece a Jaime Jaraiz y contiene videos sobre temas variados de actualidad en España.

Radio: medio de comunicación y de educación

- Video en el que se explica qué es la radio, por qué es un medio de comunicación y su función como agente de educación y cultura. Forma parte de un coloquio final, en el marco de Idioma Extranjero 1: Francés, dictado en 2011 en la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Disponible en <www.youtube.com/watch?v=bvbllyLrPBE> (acceso el 15 en. 2016).
- Canal de videos: pertenece a Nahuel Amore y contiene diversos videos relacionados a sus intereses personales.

Mafalda: "El televisor"

- Episodio animado de la famosa serie de tiras del dibujante argentino Quino (Mendoza, 1932) que retrata los deseos de su personaje Mafalda de tener un televisor. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=abua6Bcdkwc> (acceso el 15 en. 2016).
- Canal de videos: Teleclase es un canal cuyo objetivo es que el espectador se divierta mientras aprende el español. Entre sus contenidos, hay series, películas y dibujos animados.

PARA LEER

La relación del Gobierno con la prensa, criticada por periodistas

- Estudio de opinión del Foro de Periodismo Argentino (FOPEA) sobre la actividad periodística en el país. Según una encuesta de FOPEA, la mayoría de los profesionales del sector califica el vínculo del gobierno con la prensa como negativo.
- Publicado por Alejandro Alfie en el diario argentino *Clarín* en 2011. Disponible en <www.clarin.com/sociedad/relacion-Gobierno-prensa-criticada-periodistas_0_551344956.html> (acceso el 15 en. 2016).

Breve historia de los medios de comunicación

- Cuenta, de manera breve, la historia de los medios de comunicación —entre los cuales destaca la prensa, la radio y la televisión— y comenta también su influencia en la sociedad.
- Publicado en el sitio web del portal educativo del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco. Disponible en <www.hiru.com/medios-de-comunicacion/breve-historia-de-los-medios-de-comunicacion> (acceso el 15 en. 2016).

La televisión /3

- Crónica del escritor uruguayo Eduardo Galeano (Montevideo, 1940-2015) que trata de la función de la televisión en la sociedad y cómo regula la vida de la gente.
- GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI, 2000.

Medios de comunicación

- Poema del escritor uruguayo Mario Benedetti (Paso de los Toros, 1920 - Montevideo, 2009), una de las figuras más importantes de la literatura uruguaya.
- BENEDETTI, Mario. *El amor, las mujeres y la vida: poemas de amor*. Madrid: Visor Libros, 1995.

PARA ESCUCHAR

Como en la TV

- Canción de rock interpretada por el grupo colombiano Árbol de Ojos, lanzada en 2012. En: *ÁRBOL de Ojos*. Disco *Zorro*, 2012. Pista 5. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=5908zjW0lrA>.
- En el sitio web de la revista *Metrónoma*, puedes escuchar esta y todas las músicas del álbum. Disponible en <www.revistametronomo.com/arb-ol-de-ojos-zorro/> (acceso a ambos el 15 en. 2016).

Unidad 3

PARA MIRAR

La belleza femenina a través de la historia

- Recorrido histórico por los diferentes patrones de belleza. El video presenta las distintas formas del cuerpo femenino y las modas desde la prehistoria. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=zx_2DJLTWmA> (acceso el 15 en. 2016).
- Canal de videos: Gaztebizz es un canal de videos de la Diputación Foral de Bizkaia (País Vasco, España) sobre diferentes temas dirigidos a la juventud, tales como alimentación, salud, estudios, trabajo, entre otros.

Los juguetes y los estereotipos: cámara oculta a niños de 4 a 9 años

- En este video una cámara oculta demuestra cómo se forman los estereotipos en la sociedad relacionados con los juguetes, colores y otros objetos que cumplen funciones sociales. Se les presenta a algunos niños y niñas ejemplos de esos objetos y se les propone explicar si corresponden tanto a hombres como a mujeres. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=EXgvvNnu1Rk> (acceso el 15 en. 2016).
- Canal de videos: pertenece a Luisina Acevedo, que publica diversos videos relacionados a sus intereses personales y profesionales, como los que pertenecen al programa *¿Quién nos entiende?*, del Canal 14, de Santiago del Estero, Argentina, en el que participa en la producción. Este video, "Los juguetes y los estereotipos: cámara oculta a niños de 4 a 9 años", fue producido en 2014 para ese programa televisivo.

PARA LEER

¿Modificación del cuerpo o mutilación?

- El Dr. Anthony Youn, cirujano plástico, habla sobre los procedimientos quirúrgicos a los que actualmente se someten las personas. Destaca algunos tipos de modificación en el cuerpo y las tendencias entre los pacientes.
- Publicado por el Dr. Anthony Youn en el sitio web de CNN en Español en 2013. Disponible en <<http://cnn.espanol.cnn.com/2013/11/07/modificacion-del-cuerpo-o-mutilacion/#0>> (acceso el 15 en. 2016).

Belleza: ¿un desafío peligroso?

- El sitio web ofrece una lista de recomendaciones para mantener una relación saludable con el propio cuerpo y su aspecto, sin preocuparse con los cánones de belleza que nos impone la sociedad. Además, explica, partiendo de la pregunta inicial, cómo cada uno percibe la belleza y qué se hace para alcanzarla en los días actuales.
- Publicado por Jormy Rojo, de la Fundación Bengoa para la Alimentación y Nutrición. Disponible en <www.fundacionbengoa.org/informacion_nutricion/belleza.asp> (acceso el 15 en. 2016).

Decálogo para identificar el sexismo en la publicidad

- Formas de identificar si la publicidad es sexista o no. Habla de algunos temas como estándares de belleza, presión sobre el cuerpo femenino, posición profesional en la sociedad, posición de inferioridad y de dependencia, entre otros.
- Texto elaborado por el Observatorio Andaluz de la Publicidad No Sexista y publicado en 2008 por el diario *on-line Mujeres en Red*. Disponible en <www.mujeresenred.net/spip.php?article1554> (acceso el 15 en. 2016).

Prejuicios de los jefes contra tatuajes y piercings

- Una muestra de casos en los que empleados pueden o no exponer sus tatuajes o piercings en diferentes tipos de ambientes laborales. Se cuestiona si la apariencia influye en la capacidad del empleado y la opinión de los jefes sobre este tema.

- Publicado por Ronald Alsop en BBC Capital en 2014. Disponible en <www.bbc.com/mundo/noticias/2014/08/140825_vert_cap_tatuajes_trabajo_az> (acceso el 15 en. 2016).

La inmolación por la belleza

- Fábula del novelista y dramaturgo argentino Marco Denevi (Sáenz Peña, 1922 - Buenos Aires, 1998). Se trata de un texto sobre los sacrificios que se pueden hacer en nombre de la belleza. En este microrrelato un erizo prefiere morir de hambre y sed con sus adornos a perder su hermosura.
- DENEVI, Marco. La inmolación por la belleza. En: *El emperador de la China y otros cuentos*. Buenos Aires: Huemul, 1970.

El abuelo

- Poema del escritor Nicolás Guillén (Camagüey, 1902 - La Habana, 1989). Es un soneto que trata sobre las raíces africanas que se manifiestan en las características físicas de una mujer.
- GUILLÉN, Nicolás. *Las grandes elegías y otros poemas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1984.

Unidad 4

PARA MIRAR

España vs. México: diferencias con amor

- En este video, el autor explica que la convivencia en México le hizo darse cuenta de la cantidad de diferencias y similitudes que existen entre ese país y España. Esas características las cuenta todas con una mexicana de "pura cepa", en el lenguaje de un español. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=rwReCoPH_VE> (acceso el 15 en. 2016).
- Canal de videos: pertenece a Ivan Castillo, español, que publica videos en los que habla sobre diferentes asuntos de la vida cotidiana.

Puesto 1: Usted, vos, tú

- "Hay ocasiones muy confusas para los extranjeros, pero muy claras para los colombianos, de a quién dirigirse usando 'usted', 'tú' o 'vos'. Dependiendo de la región del país, una u otra voz expresan cercanía o distancia".
Disponible en <www.youtube.com/watch?v=8800m3B5mw>. Acceso el 30 nov. 2015.
- Canal de videos: Señal Colombia es un canal de televisión alternativo que publica gran diversidad de programas, películas y series.

Preocupaciones en Costa Rica por la pérdida del "voseo"

- El uso del "vos", presente desde la época colonial y tradicional en la cultura de Costa Rica, está perdiendo fuerza entre los jóvenes que empiezan a utilizar más el "tú" con la consiguiente pérdida de la identidad nacional. El fenómeno ha llamado la atención del Ministerio de Educación, por lo que ha decidido elaborar una propuesta de rescate del uso del "vos" en las aulas. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=g4EHTVSG1n0> (acceso el 11 mar. 2016).
- Canal de videos: el canal HispanTV contiene videos en español de reportajes, noticias, películas, documentales y otros programas emitidos por una cadena televisiva iraní.

PARA LEER

Cómo reconocer a un español en México

- El texto demuestra diferentes situaciones en las cuales es posible reconocer a un español en México, tratando de señalar comportamientos y costumbres que son exclusivos de los mexicanos.
- Texto publicado por Cristina E. Lozano en 2014. Disponible en <<http://matadornetwork.com/es/como-reconocer-un-espanol-en-mexico/>> (acceso el 15 en. 2016).

... "tutéeme" después de besarme

- En el texto se comenta el uso de "usted" y "tú", los significados que pueden tener estos tratamientos y cuándo se puede o se suele empezar a tutear al interlocutor.
- Publicado por Tomae en el blog Tarracoferma en 2011. Disponible en <<http://tarracoferma.blogspot.com.br/2011/11/tuteeme-despues-de-besarme.html>> (acceso el 15 en. 2016).

Y usted, ¿por qué me tutea?

- Se cuenta un episodio en el que un prestigioso dramaturgo, en su lecho de muerte, le pide a su amigo casi veinte años más joven y que le asistía agonizar, que le permitiera tutearlo. A partir de esto, se comentan los diferentes tipos de tratamiento a lo largo del tiempo.
- Publicado por el dramaturgo Roberto Cossa (Buenos Aires, 1934) en el diario *Clarín* en 1998. Disponible en <<http://edant.clarin.com/diario/1998/02/17/i-01301d.htm>> (acceso el 15 en. 2016).

Grave problema argentino: Querido amigo, estimado, o el nombre a secas

- Texto del escritor argentino Julio Cortázar (Bruselas, 1914 - París, 1984) en el que el escritor comenta la dificultad que existe en Argentina para decidir el tratamiento adecuado en el encabezamiento de determinadas cartas.
- CORTÁZAR, Julio. *La vuelta al día en ochenta mundos*. México, D. F.: RM Verlag, 2010.

Para consultar

Manuales de Gramática

- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. *Gramática didáctica del español*. São Paulo: Ediciones SM, 2005.
- MILANI, Esther Maria. *Gramática de espanhol para brasileiros*. São Paulo: Saraiva, 2011.

Conjugación verbal

- GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo. *Conjugar: verbos de España y de América*. Madrid: Edelsa, 2011.
- RUBIO, Paloma. *Verbos españoles conjugados*. Madrid: Sgel, 2006.
- WORD REFERENCE. *Conjugador de verbos*. Recurso electrónico. Disponible en <www.wordreference.com/conj/EsVerbs.aspx>. Acceso el 11 mar. 2016.

Diccionarios

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Recurso electrónico. Disponible en <www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>. Acceso el 11 mar. 2016.
- UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. *Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española a brasileños*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VV.AA. *Diccionario escolar de la lengua española*. Madrid: Vox/Bibliograf, 2012.

1 Con apoyo de internet o de un diccionario, identifica de la lista que te damos a continuación qué instrumento toca cada cantante o músico de folk y folk rock en las siguientes imágenes. Luego escríbelo en tu cuaderno.

- I el violín II el banjo III la armónica IV la guitarra



Karen Dalton, Estados Unidos.



León Gieco, Argentina.



Valerie June, Estados Unidos.



Judith Mateo, España.

2 La canción "Cada día somos más", de León Gieco, fue escrita en Argentina en 1973, final de uno de los gobiernos militares y momento de turbulencia política porque el país vivía la inminencia de elecciones democráticas. Consulta en internet o habla con el(la) profesor(a) sobre las diferencias entre un gobierno militar y un gobierno democrático con respecto a los derechos de los ciudadanos. Apunta en tu cuaderno lo que descubriste. *Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante pueda reconocer que, de acuerdo con la experiencia sudamericana reciente, en un gobierno militar un ciudadano tiene menos derechos y menos libertad que en un estado democrático. Esta cuestión se dirige a que el(la) estudiante pueda comprender la canción dentro de su contexto histórico.*

Audición

2 Escucha la canción "Cada día somos más". Luego realiza en tu cuaderno las actividades a continuación.

León Gieco (Cañada Rosquín, Provincia de Santa Fe, 1951), músico y cantautor popular argentino, es considerado uno de los más importantes de su país y de Latinoamérica. Mezcla el género folclórico con el rock argentino, y sus canciones se caracterizan por defender los derechos humanos, los campesinos y pueblos originarios, además de apoyar a los discapacitados y los marginados en general.



Carátula original del vinilo León Gieco, 1973.

Texto 2

Prelectura

Contesta las siguientes preguntas en tu cuaderno.

- 1** ¿Sabes qué es un estereotipo? ¿Podrías identificar alguno que sea común en tu día a día?
 Respuesta personal. En una posible definición, se trata de una "imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable" (definición del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española, disponible en <<http://dle.rae.es/?id=GqSjqfE>>, acceso el 20 en. 2016).
- 2** Observa nuevamente la foto de apertura de esta unidad. ¿Presenta la imagen estereotipada de las personas con discapacidad física? No, pues en el sentido común circula la idea de que las personas con discapacidad no pueden bailar o hacer otras actividades físicas, como, por ejemplo, practicar deportes.
- 3** El texto que vas a leer a continuación habla de juguetes para los niños. En tu opinión, ¿hay juguetes destinados solo a los niños y otros solo a las niñas o se trata de otro estereotipo? Fundamenta tu respuesta.
 Respuesta personal. Se espera que la pregunta prepare al(a) estudiante para abordar con propiedad la relación entre los estereotipos y el tema del texto.
- 4** Igualmente, el texto habla del concepto de igualdad de género, bastante difundido en nuestra sociedad hoy día. Busca en un diccionario o en internet la definición de ese concepto, que te ayudará a leer bien el texto. Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante identifique la noción de igualdad de género con oportunidades sociales, políticas y de trabajo idénticas tanto para hombres como para mujeres.

Poslectura

- 1 Después de leer ese texto sobre convivencia entre ancianos y niños, piensa en tu propia situación familiar. ¿En tu contexto más inmediato hay relación y convivencia entre diversas generaciones? ¿Cómo se da? ¿Viven juntas? Comparte tu experiencia con tus compañeros(as). *Respuesta personal. Se espera que puedan comprobar la existencia de diversas situaciones personales.*
- 2 ¿En tu entorno social los niños y los ancianos, que necesitan especial cuidado y protección, reciben la atención que merecen? Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante identifique y reconozca las necesidades de un grupo diferente del suyo y busque el desarrollo de la alteridad.*
- 3 Ahora elige un solo grupo del que quieras hablar: niños o ancianos. Haz una lista en tu cuaderno de los principales problemas que afectan a esas personas en tu comunidad y de las iniciativas que ya existan. Luego discútelos con tus compañeros(as). *Respuesta colectiva.*

Comprensión oral 2

Preaudición

El texto oral a continuación habla de un momento de la vida cotidiana de una comunidad okupa ubicada en el barrio de El Raval, en Barcelona. Las comunidades okupa son edificios o caserones que estaban abandonados y que vienen a ser ocupados por artistas, inmigrantes y otras personas que viven allí por diferentes razones.

La primera casa "okupada" data de 1984 y la graffía se destaca por el uso de la letra "k" para simbolizar la protesta asociada a ese movimiento social.

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1 ¿Reconoces en tu región o en tu país movimientos sociales y sus reivindicaciones? ¿Cuáles? Si no conoces ninguno, investiga sobre el tema en periódicos o en internet y haz apuntes en tu cuaderno. Uno de los movimientos sociales de mayor visibilidad en los últimos años en Brasil es el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de origen campesino. Otro, de tendencia mucho más urbana, es el Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST). Puedes evaluar si en la comunidad del(de la) estudiante hay algún movimiento social con esas características.
- 2 En caso afirmativo, ¿qué reivindica(n)? *Los participantes del Movimento Sem Terra reivindican básicamente la reforma agraria y protestan contra los latifundios. Los Sem-Teto protestan contra las políticas habitacionales de las grandes ciudades.*
- 3 ¿Cómo crees que es la relación entre los ocupantes de una casa tomada y los habitantes del barrio: tensa, cordial, de enemistad? Escribe en tu cuaderno una hipótesis sobre ello. *Respuesta personal.*

Audición 2

- 3 Escucha ahora este fragmento sobre una casa "okupada", del documental "O mundo segundo os brasileiros: Barcelona, Espanha". Luego contesta las preguntas en tu cuaderno.

Con un(a) compañero(a), discutan las siguientes cuestiones. *Respuestas colectivas.*

- a ¿Creen que la figura del dibujo podría provocar alguna inquietud en la gente? En caso afirmativo, ¿a qué se debería?
- b Intenten explicar qué elementos presentes en el dibujo serían capaces de provocar alguna inquietud con respecto a la división entre los géneros tal como está establecida en el sentido común en la sociedad.

2 En 2014 se publicó en el periódico *O Globo*, de Río de Janeiro, una noticia con el siguiente titular:

Meninos do colégio Pedro II vão à escola de saia em apoio a colega transexual

Estudante transgénero havia sido repreendida por usar uniforme feminino, e amigos decidiram protestar

Disponível em <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vaio-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794>>. Acesso el 22 sept. 2015.

Si lo desean, pueden leer la noticia completa y ver la foto de los estudiantes usando faldas en la página web <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vaio-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794>> (acceso el 22 sept. 2015). La versión dada en la noticia no coincide exactamente con otras que circulan en internet sobre lo sucedido.

Realicen un debate entre todos sobre las siguientes cuestiones. *Respuestas personales.*

- a Una persona transgénero es alguien que no se identifica con el género que le fue asignado desde su nacimiento y que en un momento de su vida adopta formas de vestir y actuar socialmente identificadas con el otro género. ¿Piensan que ese estudiante transgénero tiene derecho a vestirse de la forma que desee?
- b ¿Qué les parece la actitud adoptada por los amigos del estudiante transgénero?
- c Pónganse en el lugar de los compañeros y las compañeras de un estudiante transgénero. ¿Apoyarían su derecho a vestirse como desea o no? ¿Por qué?

Comprensión oral 1

Preaudición

- 1 En la grabación que vas a oír después de las siguientes cuestiones, dos jóvenes de la ciudad de Juigalpa, en el Departamento de Chontales, Nicaragua, dan su opinión sobre el uso de tatuajes y pirsin. Formula hipótesis en tu cuaderno sobre qué opinión tienen sobre el tema.
 - a ¿Apoyan o condenan a los que se hacen tatuajes o ponen pirsin? *Respuesta personal.*
 - b ¿Usarían ellos mismos tatuajes o pirsin o no? *Respuesta personal.*
 - c ¿En qué argumentos apoyarían su opinión, favorable o desfavorable? *Respuesta personal.*

GLOSARIO

resondrar verbo empleado en Perú. Censurar, reprender a alguien por lo que ha hecho o dicho; reconvénir.
platino metal noble sólido, de color blanco grisáceo, brillante, empleado en joyas finas.
traje vestido completo de una persona; vestidura; ropaje.
abalanzarse lanzarse, arrojarse en dirección a alguien o algo.
oler percibir el olor que emana de una cosa a través del olfato.
mejilla prominencia del rostro debajo del ojo.
lacio(a) en este caso, se refiere al cabello que cae sin formar ondas ni rizos.

- 1 **Identifica y describe brevemente los personajes que aparecen en la escena.** Susan, madre de Cinthia y de Julius, mechón lacio y rubio; Cinthia, niña, hermana de Julius, descuidada; y Julius, niño de cinco años.
- 2 **Describe, con tus palabras, qué sucede en la escena.** Respuesta personal. Se espera que el(a) estudiante reconozca que se trata de una charla breve entre una madre y sus dos hijos, despidiéndose rápidamente de ellos.
- 3 **Señala a qué personaje va dirigido el tratamiento de "usted" en el fragmento de la novela de Bryce Echenique.** Va dirigido a Julius, un niño de cinco años.
- 4 **¿Qué valor tiene el tratamiento de "usted" en esta situación: de respeto o de afecto? Fundamenta tu respuesta.** El tratamiento de "usted" en este caso tiene valor afectivo. Se sabe porque es la madre de Julius quien lo trata así, y además lo besa. El uso de "usted", además, refuerza que el niño ya creció; por medio del pronombre, la madre lo habla como a un adulto.
- 5 **Explica la diferencia entre las definiciones de "usted" en los Textos 1 y 2 y el uso de "usted" en la novela de Bryce Echenique.** Las definiciones de los Textos 1 y 2 —tradicionales y muy difundidas— solo se refieren al valor formal de "usted", mientras que en la novela de Bryce Echenique "usted" tiene valor afectivo y de confianza.

Comprensión oral 1**Audición**

- 8b Ahora vas a oír la grabación extraída del video titulado "Tú y usted: el lenguaje clasista", en que dos jóvenes españoles discuten sobre el uso de "tú" y de "usted" en la sociedad. Luego realiza las siguientes actividades en tu cuaderno.



Fragmento de www.youtube.com/watch?v=Vt8Lauw1d50. Acceso el 18 en. 2016. [3m39s - 4m16s].

- 1 **¿Qué proponen los jóvenes al principio de la grabación? ¿Por qué?** Proponen a los espectadores que se acerquen a los demás empleando el "tú" en vez de "usted", porque creen que el pronombre "usted" aleja a las personas al ser un tratamiento formal.
- 2 **De acuerdo con los jóvenes, ¿"tú" siempre es un tratamiento informal y "usted" siempre es formal y de respeto? Explicalo en tu cuaderno.** No, los jóvenes opinan que depende de la manera como trates a la persona, pues se puede ser respetuoso usando el "tú" o también irrespetuoso usando el "usted".

