

QUESTÕES CULTURAIS E IDENTITÁRIAS EM AMBIENTE DIGITAL: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O CURSO DE ESPANHOL NA PLATAFORMA EDMODO¹

Culture and identity in the digital environment: a teaching material for a Spanish course using the *Edmodo* platform

Tarsila Rubin BATTISTELLA (Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Ibirubá, Brasil)
Gisele Benck de MORAES (Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Brasil)

Resumo: *Este artigo tem por objetivo abordar uma proposta de material didático para um curso de Espanhol, de nível universitário, na plataforma virtual de ensino Edmodo, compreendendo a questão identitária e cultural na formação do falante de língua estrangeira. Para tanto, são abordados os conceitos de aprendizado em ambiente digital, incluindo as novas formas de letramento, as estratégias de aprendizagem e o ensino de língua estrangeira com base nos PCNs e no Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Sul. As atividades digitais são propostas e analisadas com base nos PCNs e nas estratégias de Oxford. Por meio da análise, nós consideramos que as atividades em ambiente digital possibilitam a interação, a formação identitária, a colaboração entre aprendizes e o professor na construção compartilhada do conhecimento em língua estrangeira.*

Palavras-Chave: Ambiente Digital; Plataforma Edmodo; Língua Espanhola.

Abstract: *This paper aims to address a proposed courseware for a Spanish course at the university level, in the virtual Edmodo platform, which includes the identity and the cultural issue in the learning of the foreign language learner. The concepts of digital learning, regarding the new forms of literacy, learning strategies foreign language teaching based on PCNs and on the Referential Curricular do Estado do Rio Grande do Sul are addressed to it. The digital activities are proposed and analyzed, considering the PCNs and the Oxford learning strategies. Finally, we consider that the digital activities enable interaction, identity formation, collaboration between learners and the teacher and also the construction of shared knowledge in a foreign language.*

Key-Words: Digital Environment; *Edmodo* Platform; Spanish Language.

¹ Disponível em: <http://www.edmodo.com/?language=pt-br>.

1. Introdução

Neste trabalho buscamos propor um material didático para um curso universitário de Espanhol em ambiente digital, fazendo o uso da plataforma virtual de ensino *Edmodo*, por meio de atividades que envolvam as identidades e as culturas dos aprendizes de línguas, como um processo de construção conjunta do conhecimento. Elaboramos as atividades de modo que elas estejam em consonância com os PCNs (1998) e com as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990), a fim de tentarmos minimizar a falta de uso dos recursos tecnológicos no contexto escolar, percebendo o aprendiz como um ser autônomo e dinâmico no seu próprio desenvolvimento a partir do conhecimento que leva consigo para o ambiente institucional. As tarefas do material didático incluem os gêneros textuais e as ferramentas digitais, além da compreensão e da produção oral e escrita.

Considerando o atual contexto de profusão de informações e o avanço das novas tecnologias da informação no remodelamento das práticas de letramento e ensino-aprendizagem, aspiramos que o material didático explicitado no artigo possa aproximar os professores e os alunos a essas práticas digitais e ser uma maneira de incentivo para que eles possam fazer uso desses recursos em sala de aula.

Este artigo se divide em seis partes: na primeira, apresentamos o conceito de letramento e do aprendizado em ambiente digital. Na segunda, são apresentadas as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) e na terceira são retomados os conceitos sobre os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico, com base nos PCNs (1998) e no Referencial Curricular (2009). A estrutura da plataforma *Edmodo* é apresentada na quarta parte do texto. Na quinta parte abordamos o desenho do material didático, sendo que na sexta parte as atividades propostas para o material são elucidadas. Por fim, as tarefas são analisadas com base nos pressupostos teóricos do presente artigo e as devidas conclusões são tecidas.

2. Aprendizado em ambiente digital

As novas tecnologias da informação e da comunicação e, em especial, a web, vêm remodelando o aprendizado, transformando a forma como lemos, escrevemos, interagimos, encontramos e usamos as informações, possibilitando novas práticas de letramento e escritas digitais bastante distintas (WARSCHAUER, 2010). Concordamos com Pinheiro (2010, p. 226) que frente a tantos avanços a “escola parece ser uma das poucas instituições que ainda resistem a essas transformações”, no sentido de que a instituição escolar ainda precisa se adequar a esses novos padrões digitais e às novas gerações de usuários que estão imersos nessas tecnologias do mundo atual. Foi pensando nessa necessidade de suprir as carências tecnológicas e de letramento no contexto escolar que idealizamos a proposta de um material didático em ambiente digital.

Assim, consideramos pertinente abordar um pouco a respeito do conceito de letramento e do aprendizado em ambiente digital. O termo letramento (*literacy*) surgiu na década de 1980 em alguns países da Europa e América, a partir da necessidade de reconhecer e nomear as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas do que o simples ato de ler, escrever e conhecer o código linguístico. Dessa forma, houve uma progressiva extensão do conceito de alfabetização para o letramento, quer dizer, para a capacitação do aprendiz nas práticas sociais de linguagem e seu uso em diversos domínios discursivos (KRESS, 2003).

Soares (1998, p. 96) vem mostrar que o letramento “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Nessa perspectiva, há que se desconsiderar a visão reducionista de que o letramento é apenas a decodificação de textos, pois há diversos tipos de letramentos, que são associados a diferentes domínios sociais e culturais, tais como o religioso, visual, literário, tecnológico etc. Segundo Kleiman (2005), o letramento contempla o processo de desenvolvimento histórico da escrita, refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino e o surgimento da internet.

Com isso, as abordagens têm apontado para novos estudos de letramento, que podem variar com o tempo e o espaço, sendo vistos como uma prática social (KRESS, 2003) permeada por aspectos culturais, identitários, econômicos, tecnológicos, assumindo uma forma plural ou múltipla. Esse fator relaciona-se ao conceito de multimodalidade, ou seja, a combinação de modos de significação visual, linguística, de áudio, gestual e espacial, com a incorporação de recursos multimídia na aprendizagem e que fazem sentido aos aprendizes.

Nesse novo paradigma ou abordagem dos estudos de letramento, surge um novo conceito, que é o letramento digital. Esse tipo de letramento considera a necessidade das pessoas de dominarem um conjunto de informações e habilidades para poder viver no mundo atual, que está cada vez mais repleto de tecnologias eletrônicas e digitais. Warschauer (2010) define o letramento digital como a construção de sentido através das diversas fontes semióticas disponíveis ou ainda como novas formas de interação social que emergem nessas novas formas online. De acordo com Street (1993), as práticas de letramento não abarcam somente aspectos da cultura, mas também das estruturas de poder que envolvem questões fundamentais da epistemologia, poder e políticas.

O uso das novas tecnologias e o letramento digital implica, pois, na realização de práticas de leitura e escrita distintas das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Então, ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nas maneiras de ler e escrever os códigos linguísticos e os sinais verbais e não verbais, devido a uma necessidade educacional e de sobrevivência à era digital. Ademais, ele vai de encontro à ideia de ensino-aprendizagem como o preenchimento das “mentes vazias” do aluno, como citou Freire (1990) quando criou a metáfora da “educação bancária” para ilustrar essa pedagogia. Para Freire (1990), muitas instituições, apesar de estarem caminhando para um aprendizado mais autônomo e dinâmico, ainda percebem o aluno como um depósito de informações a ser preenchido, uma espécie de banco de dados a ser alimentado por um “mestre-provedor” de conhecimento.

3. Estratégias de aprendizagem

Oxford (1990, p. 8) define as estratégias de aprendizagem como “as ações específicas do aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, prazerosa, autodirigida, efetiva e transferível a novas situações”. Elas estão divididas em estratégias diretas, que são ligadas ao processamento da língua alvo, e estratégias indiretas, que são relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem de uma língua.

As estratégias diretas relacionam-se à maneira que os aprendizes irão lidar com a língua alvo (OXFORD, 1990, p. 16). Elas subdividem-se em:

- A) *Estratégias de memória*: permitem ao aprendiz o armazenamento de informações sobre a língua alvo. Exemplo: uso de sons e rimas, imagens, palavras-chave, usando técnicas mecânicas, respostas ou sensações físicas.
- B) *Estratégias cognitivas*: o aluno faz uso dessa estratégia quando compreende e produz uma nova informação. Os meios utilizados dentro dessa estratégia são: praticar, por meio da repetição, de sons e sistemas escritos, raciocinar dedutivamente, analisar expressões, traduzir, tomar notas, resumir, destacar alguma informação adquirida.
- C) *Estratégias de compensação*: essas estratégias permitem ao aprendiz fazer uso da língua mesmo sem o conhecimento suficiente para tal. Para tanto, ele faz uso de pistas linguísticas, mímicas, gestos, alterna para a língua materna, seleciona o tópico da fala ou da escrita.

Nas estratégias indiretas (OXFORD, 1990, p. 15) temos as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

- A) *Estratégias metacognitivas*: são as estratégias que os aprendizes utilizam para coordenar o seu próprio aprendizado por meio da centralização, organização,

planejamento e avaliação da aprendizagem. Como exemplo pode-se citar: prestar atenção quando alguém está falando, identificar o propósito da tarefa, estabelecer metas e objetivos, procurar oportunidades para praticar a autoavaliação e o automonitoramento, organizar um planejamento para uma tarefa linguística.

- B) *Estratégias afetivas*: os fatores afetivos podem auxiliar ou não na aprendizagem da língua, sendo um dos fatores que exercem maior influência no sucesso ou no fracasso da aprendizagem. Para que os aprendizes tenham controle sobre os fatores afetivos, eles precisam aprender a reduzir a ansiedade e encorajar a eles mesmos, relaxando, ouvindo música, dando risada, fazendo declarações positivas, discutindo seus sentimentos, alegrias e angústias com alguém.
- C) *Estratégias sociais*: são estratégias que permitem ao aluno aprender a língua através da interação e colaboração com os colegas, amigos e professores, solicitando esclarecimentos ou correções, cooperando com os colegas proficientes ou não na língua alvo, desenvolvendo a compreensão cultural e conscientizando-se dos sentimentos e emoções do outro.

Stanke (2011) também afirma que o uso das estratégias auxilia o aprendiz a usá-las apropriadamente na resolução de tarefas. Oxford (1990) salienta ainda que elas podem e devem ser ensinadas a fim de favorecer a autonomia do aprendiz, sendo também utilizadas e criadas pelo aluno para o seu aprendizado, como será visto nas atividades propostas para serem realizadas no *Edmodo*.

4. PCNs e Referencial Curricular (RS) no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE)

O ensino de LE vem sendo pensado há muito tempo e um dos documentos que ajudam a professores em seus ambientes de aprendizagem são os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de LE, publicados em 1998, com a intenção de auxiliar

educadores em sala de aula e de contribuir para um aprendizado mais efetivo. Outro documento, também em consonância com os PCNs, é o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009), também lançado para instrumentalizar e dar melhores condições para professores em sala de aula.

Em conformidade com os PCNs (1998), o que tentamos respeitar ao planejar a unidade didática para o ensino de LE na plataforma *Edmodo* são os três conhecimentos necessários ao se aprender/ensinar uma LE: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização textual. Vejamos o que trata cada um deles:

A) *Conhecimento sistêmico*: envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm (os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos). O conhecimento sistêmico possibilita que os aprendizes, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no seu nível sistêmico da língua.

De acordo com as orientações dos PCNs (1998), no nível sistêmico o aprendiz já sabe que a construção de significados envolve o estabelecimento de elos coesivos e o estabelecimento de concordâncias necessárias, por isso, desde o início de sua aprendizagem de uma LE, o aluno já tem condições de utilizar a língua alvo.

B) *Conhecimento de mundo*: se refere ao conhecimento convencional que os aprendizes têm sobre as coisas do mundo, ou seja, seu pré-conhecimento do mundo. Ficam armazenados na memória dos alunos conhecimentos sobre várias coisas e ações, por exemplo, festas de aniversário, casamentos, shows etc., conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida. Em relação à passagem dos PCNs (1998, p.30), “esses conhecimentos, organizados na memória em blocos de informação, variam de pessoa para pessoa, pois refletem as experiências que eles tiveram, os livros que leram, os países onde vivem, etc.” Do

mesmo modo, para o aluno de LE a “ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo, principalmente se não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita na qual estiver envolvido” (p. 30).

Sabemos que em LE o problema do conhecimento de mundo referente ao assunto de que se fale ou sobre o qual se leia ou escreva pode parecer complicado caso seja culturalmente distante do aluno. Por isso, entendemos que uma aula de LE deve proporcionar aos aprendizes, além do conhecimento da cultura do país da língua alvo, o (re)conhecimento de sua própria cultura.

De acordo com o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul,

O uso de línguas adicionais² deve proporcionar que o aluno posicione-se criticamente em relação ao que conhece; conheça outras possibilidades de inserção e dimensione o que é demandado para isso; avalie se e como é possível circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos, talvez de outras sociedades, mas primeira e certamente da sociedade da qual faz parte (2009, p. 133).

Acreditamos que somente poderá ser possível falar de outra cultura se identificamos e reconhecemos a nossa própria. Kramsch (2001), em consonância com o Referencial (2009) e com os PCNs (1998), define cultura como uma prática social, o que a torna o próprio centro de ensino de línguas. Para a autora, a consciência cultural precisa ser entendida como facilitadora e também como produto da proficiência linguística. Por isso da temática “identidade e cultura”.

² Neste artigo denominadas língua(s) estrangeira(s) (LE)

Conforme referência nos PCNs (1998), no nível de conhecimento de mundo o aprendiz já sabe que tem de projetar no texto o pré-conhecimento adequado para construir o significado na busca da coerência do texto.

C) *Conhecimento da organização textual*: engloba as rotinas interacionais que os aprendizes utilizam para organizar a informação em textos orais e escritos. Podemos citar como exemplo uma aula expositiva, na qual há preocupação em organizar a fala para introduzir o assunto, para seu desenvolvimento e sua conclusão, para, dessa forma, facilitar a compreensão do aluno. Essa preocupação, contudo, em uma conversa informal, não existe.

De acordo com a seguinte passagem dos PCNs (1998, p. 31),

os textos orais e escritos podem ser classificados em três tipos básicos: narrativos, descritivos e argumentativos. Isso não quer dizer, porém, que os textos narrativos não tenham elementos descritivos ou que os argumentativos não tenham elementos narrativos. Esses três tipos básicos são usados na organização de vários outros tipos de textos, que têm funções diferentes na prática social: textos literários (poema, romance), textos pedagógicos (material didático para ensino de espanhol; aula expositiva), textos científicos (relatórios de pesquisa, trabalho publicado em revista científica), textos epistolares (carta pessoal, carta de negócio), textos de propagandas (anúncio para vender uma TV), entrevistas, debates. Assim, dependendo do alvo a ser atingido, o autor escolherá um ou outro tipo de texto.

Ainda fazendo referência aos PCNs (1998, p.32), “são esses conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização textual) que falantes e escritores utilizam na construção do significado para atingirem suas propostas comunicativas”. Para isso, um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso demonstra que um dos processos centrais para construção do conhecimento é baseado no conhecimento prévio

do aluno, isto é, a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender.

Em relação ao conhecimento sistêmico, o aprendiz vai encontrar pontos convergentes e divergentes entre sua língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE), nos vários níveis de organização linguística. É claro que percebemos, aqui, que entre o Português e o Espanhol pode haver mais semelhança do que entre outras línguas. Podemos dizer ainda que outra maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e poder colaborar para um melhor engajamento discursivo da parte do aprendiz é exatamente fazê-lo apoiar-se em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja completamente familiarizado.

A mesma dica vale para o conhecimento da organização de textos orais e escritos. O aprendiz pode apoiar-se nos tipos de texto que já conhece como usuário de sua LM. Ao longo dos momentos da aprendizagem, o aprendiz será exposto a novas maneiras de organizar textos orais e escritos e assim adquirir e aprimorar a língua alvo.

Conforme preveem os PCNs (1998, p.33), “a consciência desses tipos de conhecimento pelo aluno é o que será chamado aqui de consciência lingüística, que, além de ampliar o conhecimento que o aluno tem sobre o fenômeno lingüístico tem um alto valor na aprendizagem de LE devido à sua natureza metacognitiva”.

Para o ensino de LE, os PCNs (1998) também consideram importante que o educador respeite três etapas relacionadas à leitura: a da pré-leitura, da leitura e da pós-leitura.

A partir dessas três etapas de leitura, podemos estabelecer uma relação com o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009, p.39), que acrescenta que no ensino de línguas três competências transversais devem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: “ler, escrever e resolver problemas”. De acordo com o documento, na leitura, o objetivo não é apenas a formação ou a consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja o que

circula em esferas públicas, apropriando-se o aluno do lido e construindo sua história de leitor.

Essa mesma lógica deve orientar a produção escrita, com atividades voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na sociedade, tanto para as ações de iniciação ao mundo do trabalho quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania e da expressão de si. Ainda em consonância com o Referencial Curricular (2009), o aluno, ao apropriar-se de tais saberes, poderá, sempre que necessário, mobilizá-los criticamente para criar soluções pessoais para o enfrentamento e a resolução de problemas em sua vida. É importante lembrar que essas práticas deverão ser tratadas sempre de forma integrada e não ordenada: não se lê e se escreve para, depois, resolver problemas; ao contrário, lê-se e escreve-se resolvendo problemas e resolvem-se problemas quando se lê e se escreve.

Em relação a essas competências, outros objetivos são estabelecidos para que sejam utilizados e alcançados pelos docentes em sala de aula de LE:

Usar as diferentes linguagens em práticas sociais diversas; refletir sobre as relações entre os recursos das diferentes linguagens e os possíveis contextos de interação; refletir sobre as linguagens como modos de organização cognitiva da realidade e de expressão de sentidos, emoções, idéias e experiências do ser humano na vida social; selecionar recursos simbólicos para participar como autor nos diferentes contextos de interação; utilizar as tecnologias da informação e da comunicação em contextos relevantes para a vida (família, escola, trabalho, lazer e outros) - (REFERENCIAL CURRICULAR, 2009, p. 40).

Sendo assim, uma reflexão é importante: é fundamental proporcionar oportunidades significativas de uso das linguagens, pois essa competência é um objetivo central do processo educativo

5. Desvendando a plataforma *Edmodo*

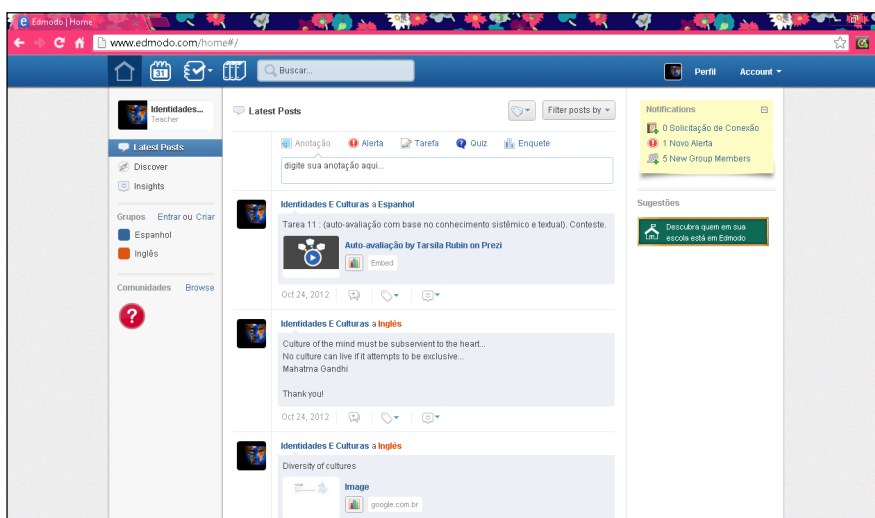
Como vimos anteriormente, a web permitiu uma grande melhora nas formas de interação por meio de blogs, sites, redes sociais e de novas práticas de letramento, como um processo social de construção compartilhada de conhecimento. Então, para acolher o projeto, escolhemos a plataforma *Edmodo*, por ser um espaço centrado nos aspectos educacionais, ter uma interface gráfica e intuitiva de fácil manejo para o usuário, ser semelhante ao *facebook* e possuir uma topologia não linear de apresentação dos conteúdos. Ela é uma ferramenta gratuita desenvolvida para que educadores, alunos e gestores possam intercambiar ideias, compartilhar conteúdos e experiências em um ambiente virtual especificamente escolar.

A rede foi viabilizada em setembro de 2008 e é um espaço no qual os professores podem criar suas salas de aula virtuais, pequenos grupos para trabalho em equipe, além de se conectar com colegas de outras escolas/instituições, com comunidades de aprendizagem para a troca de informações e para o trabalho colaborativo. Além disso, há a troca de anotações, links e arquivos que podem ser compartilhados sem complicações. Os professores podem, por exemplo, enviar alertas, lembretes de eventos e tarefas para os seus alunos. A rede também suporta diversos formatos de arquivo de texto, imagem e vídeo.

As ferramentas do *Edmodo* incluem *microblogging*, armazenamento e compartilhamento de arquivos, controle de privacidade, linha de tempo pública, notificações via SMS, calendário de turma, tarefas, compartilhamento de links e incorporação de vídeos. Dessa forma, alunos e professores podem acessar seu material a partir de qualquer computador ou dispositivo móvel.

Na figura 1, temos a tela inicial do *Edmodo*.

Figura 1: Tela inicial do *Edmodo*



Fonte: Site *Edmodo*

A Plataforma, visualmente, pode ser vista como uma ferramenta adequada para trabalhar e de fácil acesso, o que pode desenvolver nos alunos uma autonomia no seu próprio processo de aprendizagem, pois não apresenta poluição e dificuldade de interpretação.

6. Desenho do material didático

Elaboramos o material didático com base no construto de que aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém (PCNs, 1998) e com o intuito de desenvolver a capacidade dos aprendizes de se engajarem no processo de aprendizagem de forma reflexiva, crítica e colaborativa, explorando as competências que eles já trazem consigo em sua bagagem de conhecimentos. O material foi desenhado para um curso online de Espanhol (carga horária: 20h), para alunos iniciantes (nível 2) de uma universidade

privada do estado do RS. Destaca-se que as atividades podem ser facilmente adaptadas para o ambiente presencial, para outro idioma³ e para outro nível de ensino caso o contexto da turma e a infraestrutura da universidade ou escola não possibilite o acesso à internet, contudo, tal adaptação comprometeria o foco inicial do projeto.

Os alunos da universidade em questão, com idade variando entre 18 e 30 anos, possuem perfil de alunos egressos da escola pública ou da EJA, geralmente com um nível baixo de proficiência na língua alvo (Espanhol), em razão de que a maioria nunca estudou o idioma formalmente. A necessidade imediata desses alunos é a de desenvolver as quatro habilidades comunicativas, além da comunicação, interação e colaboração na língua alvo. Ademais, eles precisam estar expostos a insumo na língua para iniciar o processo de aquisição e, conseqüentemente, desenvolver certo nível de proficiência nas línguas objeto.

Dessa forma, o objetivo principal do projeto consiste em desenvolver e/ou aperfeiçoar os três tipos de conhecimento citados nos PCNs, a saber: conhecimento de mundo, sistêmico e textual, com base no tema gerador “Identidades culturais: diferenças entre o Brasil e os países falantes de Espanhol”. Ademais, o projeto foi pensado com o intuito de aproximar os alunos e o professor das novas práticas mediadoras e multifacetadas da era digital. O projeto insere-se ainda num modelo interdisciplinar a respeito das identidades dos falantes de Português, especificamente do Brasil e dos países falantes de Espanhol, e a relação que se pode estabelecer em termos de língua, formação de identidades e consolidação ou não de culturas distintas. Pretende-se também variar os gêneros textuais e as ferramentas digitais na unidade a fim de se olhar para a produção textual como um processo de produção compartilhada, em que os alunos podem produzir melhores resultados em grupo do que se atuassem individualmente, relacionando

³ No site do *Edmodo*, através do código de grupo **fit5ou**, é possível visualizar a versão do material didático proposto para a língua inglesa também, como um modelo de variação das tarefas em outro idioma.

diretamente as tarefas com as estratégias de aprendizagem propostas por Oxford (1990) e com os PCNs (1998). Nesse sentido, as tarefas estarão direcionadas para a compreensão e a produção escrita e oral.

7. Tarefas propostas na plataforma digital

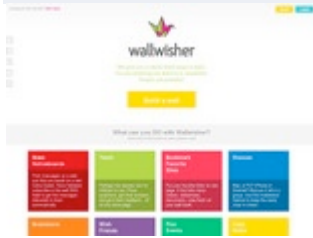
Considerando que “as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (MOITA LOPES, 2002, p. 37), as atividades propostas aos alunos no *Edmodo* contemplam os conceitos dos PCNs (1998), as estratégias de leitura (OXFORD, 1990) e as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) na língua objeto. Para tanto, foram propostas atividades, utilizando alguns dos diversos recursos disponíveis na rede, que dão conta da carga horária estabelecida pela universidade para o curso em questão, tendo em vista o conceito de linguagem como uma prática social, que envolve o seu uso em situações reais de interlocução, e o papel ativo do aprendiz na construção social do significado (PCNs, 1998). Nesse sentido, elaboramos conjuntamente 11 atividades, todas na língua Espanhola e para serem realizadas virtualmente no *Edmodo*⁴. As atividades serão explicitadas na sequência, do mesmo modo que estão expostas na plataforma.

a) Tarefa 1:

Tarea 1: (Pré-leitura - ativação de conhecimento prévio)

⁴ Para melhor visualização de todas as etapas do projeto e das atividades propostas, é necessário ter um cadastro no site *Edmodo* (nome e senha), bem como é necessário que depois de entrar no *Edmodo*, se insira o código do grupo: **qusobv**, a fim de fazer parte do grupo de Espanhol e poder visualizar as atividades e os exercícios propostos em detalhes. Disponível em: <http://www.edmodo.com/?language=pt-br>.

Escriba frases cortas sobre lengua, cultura e interacción en el proceso de adquisición de L2 , y utilice imágenes que contengan algo relacionado al tema. Para ello, recurra al sitio siguiente.



Wallwisher.com : What are YOU creating today?⁵

b) Tarefa 2:

Tarea 2:: (Atividade de leitura- ativação do conhecimento de mundo, conhecimento textual e de aspectos linguísticos) Acceda al texto que está adjuntado.



c) Tarefa 3:

Tarea 3: (compreensão leitora e produção escrita, com ativação dos conhecimentos de mundo, textual e sistêmico).

Conteste a las preguntas en base al texto La adquisición de un segundo idioma.

- 1) Diga cuál relación hay entre el aprocesso de adquisición de segunda lengua y la actitud del estudiante frente a la cultura meta.
- 2) Explique los motivos que caracterizan la adquisición de segunda lengua como un proceso complejo.

⁵ Disponível em: <http://wallwisher.com/>.

d) Tarefa 4:

Tarea 4: (compreensão leitora e produção textual, por meio da ativação dos três tipos de conhecimento presentes nos PCNs).

Póngase en contacto con el sector de relaciones internacionales de la UPF para interactuar con intercambistas de países de habla española por medio de la dirección electrónica aai@upf.br. Posteriormente, solicite un parecer sobre su instancia en Brasil en lo que se refiere a aspectos culturales/lingüísticos y, por fin, conteste al mensaje recibido.

e) Tarefa 5:

Tarea 5: (compreensão leitora e produção escrita/atividade de escrita colaborativa através da ativação dos três tipos de conhecimento propostos nos PCNs).

Después de haber realizado la tarea anterior, acceda a un Twitter y comparta las informaciones obtenidas en la dirección electrónica de los intercambistas. Además, asuma una posición sobre los aspectos culturales/lingüísticos de la cultura meta y de la suya.

f) Tarefa 6:

Tarea 6: (atividade de leitura e de compreensão auditiva com base principalmente nos conhecimentos sistêmico e textual). Lea y escuche. Posteriormente, describa qué está haciendo su compañero de clase. Por fin, explique la formación de los verbos estar+gerundio.



g) Tarefa 7:

Tarea 7: (atividade de conhecimento sistêmico e explícito a partir de Instrução com Foco na Forma). Compare las conclusiones que llegó sobre la formación de estar+gerundio con el recuadro del archivo de esa anotación.



h) *Tarefa 8:*

Tarea 8: (tarefa de produção oral e escrita com base nos conhecimentos sistêmico e textual). Observe la imagen en el archivo de esa anotación y describa que están haciendo los personajes que aparecen.



i) *Tarefa 9:*

Tarea 9: (tarefa de produção oral a partir dos conhecimentos sistêmico e textual). Visualice el video y narre todo lo qué sucede en el metro. No se olvide de utilizar estar+gerundio.



Strangers- Short Film (You Tube)⁶

j) *Tarefa 10:*

Tarea 10: (tarefa de produção escrita a partir de conhecimento sistêmico) Siga la instrucción del enunciado.

⁶ Disponível em: <http://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>.

k) *Tarefa 11:*

Tarefa 11 : (autoavaliação com base no conhecimento sistêmico e textual). Conteste.



8. Análise das tarefas com base nos PCNs e nas estratégias de Oxford

Por meio da análise do material didático, podemos perceber o conhecimento sistêmico ativado nas tarefas três (compreensão leitora e produção escrita – interpretação texto), quatro (compreensão leitora e produção textual – contato com intercambistas), cinco (compreensão leitora), seis (compreensão oral e auditiva – descrição), sete (gramática – foco na forma), oito (produção oral e escrita imagem), nove (produção oral vídeo – *The Strangers*), dez (produção escrita foco na forma) e onze (autoavaliação).

Na tarefa três, os aprendizes precisarão utilizar o conhecimento sistêmico que já (re)conhecem para poderem responder as questões referentes ao texto. Na quatro, os aprendizes entrarão em contato com intercambistas falantes do Espanhol, então, precisarão do conhecimento sistêmico já adquirido para conseguirem travar uma conversa e obter alguns resultados, no caso compreender e se fazer entender. A atividade cinco requer o uso da língua, pois os alunos terão de escrever mensagens através do *Twitter*. Já na tarefa seis, os aprendizes precisarão do conhecimento sistêmico tanto para a oralidade quanto para a escrita. A tarefa sete, na verdade, será de fundamentação/subsídio teórico para os alunos. A atividade dará o suporte necessário para que os aprendizes consigam

executar as tarefas oito, nove, dez e onze, pois em todas as tarefas subsequentes os alunos precisarão utilizar a oralidade ou a escrita, dessa forma, precisarão do conteúdo específico da unidade, no caso “estar+gerúndio”. A última tarefa, 11, será um pouco mais aberta, pois como se trata de autoavaliação, os aprendizes terão maior liberdade linguística.

Percebemos, durante a análise, e corroboramos com a ideia de que o conhecimento sistêmico possibilita que os aprendizes de Espanhol, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no seu nível sistêmico da língua (PCNs, 1998).

Com relação ao conhecimento de mundo, percebemos que as tarefas um (*Wallwisher*), dois (compreensão leitora), três (compreensão leitora), quatro (contato intercambistas) e cinco (produção escrita no *Twiter*) primam pela retomada de conhecimentos já adquiridos pelos alunos, de ativar o conhecimento prévio (KLEIMAN, 2004), pois não podemos considerar, mesmo os alunos iniciantes, como aprendizes em branco, que não têm nada com que contribuir para seu aprendizado de LE.

Na tarefa um, ao utilizar a ferramenta *Wallwisher*, estamos ativando o conhecimento de mundo do aprendiz, pois o mesmo precisará utilizar frases, palavras que já conhece e “domina” na LE sobre a temática proposta. O mesmo acontece com as tarefas dois e três, uma vez que para a compreensão leitora são necessárias algumas retomadas de assuntos e temáticas já abordadas e discutidas anteriormente. Para as tarefas quatro e cinco, o conhecimento de mundo e principalmente algum conhecimento sobre a cultura de outros países falantes de língua espanhola serão necessários, pois os estudantes entrarão em contato com diferentes pessoas, de diferentes países de fala hispana.

Podemos perceber, ao analisar a prescrições estabelecidas pelos PCNs (1998) e no desenvolvimento das tarefas, que esse conhecimento de mundo dos alunos se refere justamente ao conhecimento convencional que os aprendizes têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento de mundo.

Identificamos nas tarefas dois, três, quatro, cinco, seis, oito, nove e onze a possibilidade de acionar o conhecimento de organização textual de nosso aprendiz, pois

todas elas estão voltadas para a organização do texto, ou do tipo de texto, de alguma maneira. Na tarefa dois, o aluno precisará identificar o tipo de texto e suas funções. A atividade três exige uma organização textual na hora de responder questões referentes ao texto. As tarefas quatro e cinco exigem uma organização textual e a definição do tipo de texto para enviar mensagens por e-mail e no *Twitter*. Da mesma forma, as tarefas seis, oito e nove, pois os alunos precisarão de uma organização do tipo de texto e da linguagem utilizada em descrições e narrações, sejam elas escritas ou orais, como no caso da atividade nove.

Precisamos lembrar, contudo, que esse conhecimento intertextual, que têm os usuários de uma língua, pode ser acionado por leitores e ouvintes na tarefa de compreensão textual também. Os aprendizes sabem que, ao se depararem com uma história, por exemplo, devem esperar um determinado tipo de organização da informação. É o caso da tarefa seis, de compreensão auditiva, atividade de descrição em que os alunos esperam uma determinada organização textual para facilitar a compreensão auditiva e o processamento de determinadas informações, como sequência de turnos, utilização de alguns tipos de estruturas verbais, próprias de textos descritivos; utilização de adjetivos qualificativos etc.

Por isso, de acordo com os PCNs (1998), as tarefas foram pensadas de maneira que procurassem englobar momentos de interação entre os aprendizes de língua, sejam eles falantes do Espanhol ou do Português, pois nesses momentos precisariam organizar as informações em forma de textos orais e/ou escritos.

Com relação às estratégias de aprendizagem propostas por Oxford (1990), elucidadas na seção dois do presente artigo, afirmamos que elas estão presentes em todas as tarefas propostas ao longo do material didático. As tarefas iniciam pelas estratégias diretas, de memória, cognitiva e de compensação (como, por exemplo, nas tarefas um, dois e três) e logo se mesclam com as estratégias indiretas (a partir da tarefa três), tais como as metacognitivas, os fatores afetivos e a prática social. Isso possibilita o aprendizado por meio da interação e pela colaboração, seja com os recursos tecnológicos

disponibilizados, com o professor ou com os colegas que participam desse processo ativo de construção do conhecimento, consolidação da cultura e das identidades dos falantes através do ambiente digital.

9. Considerações finais

Sabemos que os alunos criticam muito as aulas monótonas e tradicionais, principalmente tratando-se de língua estrangeira, uma vez que muitas são as oportunidades de diversificar a aprendizagem em sala de aula, mas, muitas vezes, pouco é feito. Documentos como os PCNs (1998) e o Referencial Curricular (2009) podem auxiliar os professores que ensinam uma língua estrangeira a reestruturar suas aulas e seus métodos de ensino, além de construir um aprendizado mais dialógico e significativo.

O objetivo principal do projeto consistiu em auxiliar professores de língua estrangeira, no caso a espanhola, e também em fornecer subsídios para desenvolver e/ou aperfeiçoar os três tipos de conhecimento, fundamentais no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, citados nos PCNs (1998), a saber: conhecimento de mundo, sistêmico e textual. O importante, contudo, é sempre lembrar que os alunos de hoje, vindos de uma geração mais tecnológica, requerem esse tipo de instrumento/recurso de aprendizagem em sala de aula, principalmente de língua estrangeira.

Salientamos ainda que as atividades propostas englobam, por meio da tecnologia e da interação na língua estrangeira, as questões identitárias e culturais, uma vez que compreende-se a linguagem como discurso (MOITA LOPES, 2003). Assim, a utilização da linguagem envolve alguém em um contexto específico de interação, possibilitando ao aprendiz que se identifique culturalmente com o contexto que está inserido e com o mundo como um todo.

Assim, chegamos à conclusão de que as orientações dos PCNs (1998) e as estratégias de Oxford (1990), quando aplicadas e exploradas adequadamente, podem fornecer instrumentos fundamentais e essenciais para a aprendizagem de uma língua

estrangeira, uma vez que possibilitarão aos alunos que se convertam mais autônomos em seu processo de aquisição da língua alvo, construindo significados conjuntamente.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEEF *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). São Paulo, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. *Preciso ensinar o letramento?* Campinas, SP: Cefiel/Unicamp, 2005.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. Routledge, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercados das Letras, 2002.
- _____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 13-38.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House, 1990.
- PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Calidoscópico* (Unisinos), v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.
- REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- STANKE, R. C. S. F. O papel do professor no ensino de alemão para fins específicos. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, v. 11, n. 4, p. 935-961, 2011.
- STREET, B. Introduction: the new Literacy Studies. In: STREET, B. V. (ed.) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 1-21.
- WARSCHAUER, M. Digital literacy studies: progress and prospects. In: Baynham, M; Prinsloo, M. (Eds.) *The future of literacy studies*. Houndmills, Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan, 2010. p. 123-140.



Tarsila Rubin Battistella has a Ph.D. degree in Applied Linguistics (UNISINOS), a master's degree in Languages and Linguistics (PUC-RS) and a degree in Languages (Portuguese and English - UPF). Actually, Tarsila is a Portuguese and English teacher at Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Ibirubá, Brasil. E-mail: tarsilabattistella@yahoo.com.br

Gisele Benck de Moraes has a Ph.D. degree in Applied Linguistics (UNISINOS), a master degree in Languages (UPF) and a Language (Portuguese/Spanish) graduation (UPF). The author is a professor at UPF University and her research interests are related to education, learning, reading, teacher education in Spanish language and school practices. E-mail: gbenck@upf.br