



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ANTROPOLOGIA – DIVERSIDADE
CULTURAL LATINO-AMERICANA**

**ANÁLISE DE WEBSITE PARA O ENSINO DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL**

VÂNIA TRAVAGLIA

Foz do Iguaçu
2019



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ANTROPOLOGIA – DIVERSIDADE CULTURAL
LATINO-AMERICANA**

**ANÁLISE DE WEBSITE PARA O ENSINO DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL**

VÂNIA TRAVAGLIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Julia Cristina Granetto Moreira.

Foz do Iguaçu
2019

VÂNIA TRAVAGLIA

ANÁLISE DE WEBSITE PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dra. Julia Cristina Granetto
UNILA

Dra. Jorgelina Tallei
UNILA

Dra. Natalia Figueiredo
UNILA

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de _____.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): _____

Curso: _____

| Tipo de Documento | |
|------------------------|--|
| (.....) graduação | (.....) artigo |
| (.....) especialização | (.....) trabalho de conclusão de curso |
| (.....) mestrado | (.....) monografia |
| (.....) doutorado | (.....) dissertação |
| | (.....) tese |
| | (.....) CD/DVD – obras audiovisuais |
| | (.....) _____ |

Título do trabalho acadêmico: _____

Nome do orientador(a): _____

Data da Defesa: ____/____/____

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a minha professora orientadora, Julia Cristina Granetto Moreira, pela constante orientação neste trabalho e por contribuir diretamente na minha formação como profissional e como ser humano.

Aos professores do curso, que desempenharam com dedicação as aulas ministradas.

À minha filha Bianca, pelo apoio, incentivo e paciência, pela ajuda nos estudos, tarefas e trabalhos acadêmicos e por sempre acreditar que eu conseguiria. Obrigada pelo amor incondicional.

Ao Dudu, meu anjo peludo de quatro patas, que deixará, sem dúvidas, muita saudade... Obrigada por sempre demonstrar o amor mais honesto e sincero, que nenhum ser humano jamais faria.

À Pituxa, minha nova companheira canina, que surgiu na minha vida num momento de extrema tristeza, trazendo novamente cor aos meus dias.

À professora Greice Castela, pelas orientações de PIBID e PIBIC durante minha graduação, que contribuíram para uma formação docente mais efetiva e humanizadora.

À minha amiga Rosangela Alves da Silva, pelo apoio e amizade, sua presença foi fundamental para mim ao longo do curso e sou muito grata a você por isso.

À minha querida colega e amiga Denise D'alessandro, pela companhia durante todos os sábados que passamos juntas ao longo do curso.

A todas e todos que, de alguma forma, com algum sorriso, alguma palavra ou afeto me ajudaram e me inspiraram durante esse trajeto.

*“Os jovens precisam ser educados de forma diferente
para o futuro”
(Marc Prensky)*

TRAVAGLIA, Vânia. **Análise de Website para o Ensino de Espanhol como Língua Adicional**. 2019. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMO

Na atualidade, as Tecnologias de Comunicação Digital (TCDs) se tornaram essenciais para as mais diversas áreas da sociedade, inclusive para a educação. As TCDs possibilitam o acesso à numerosas ferramentas e recursos que podem ser utilizados para a construção do conhecimento, tanto pelos professores como por aqueles que desejam aprender de forma autônoma e, assim, elas ampliam as possibilidades de ensino/aprendizagem. Apesar dessa potencial revolução no fazer pedagógico, muitos docentes relutam ou apresentam dificuldades em incorporar os progressos tecnológicos digitais no meio educativo. Para o amplo aproveitamento das TCDs, o educador precisa conhecer, selecionar e utilizar os recursos disponíveis e, ao mesmo tempo, definir objetivos para o uso dessas ferramentas em sala de aula de uma forma crítica e criativa. Sendo assim, o presente trabalho teve por objetivo verificar se as atividades e os recursos tecnológicos presentes no *site* “Aprender Español” podem auxiliar os processos de ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória com levantamento bibliográfico, de modo a discorrer sobre as TCDs na educação e uma investigação no próprio *site* selecionado. Apesar de apresentar alguns pontos questionáveis, o *site* analisado possui diversas atividades e recursos que podem ser utilizados pelo professor para trazer mais ludicidade à aula e para favorecer o aprendizado autônomo daqueles que desejam aprender.

Palavras-chave: Análise de *site*. Espanhol como língua adicional. TCDs. Ensino.

TRAVAGLIA, Vânia. **Website Analysis for Teaching Spanish as an Additional Language**. 2019. 49 p. Graduation conclusion work (Specialization in Teaching-Learning of Additional Languages) – Federal University of Latin-American Integration, Foz do Iguaçu, 2019.

ABSTRACT

Nowadays, the Technologies of Digital Communication (TDC) became essential to the most diverse areas of society, including education. The TDCs allow the access to multiple tools and resources that can be used, for the knowledge construction, by the teacher and by those who desire to autonomously learn. Therefore, TDCs increase the possibilities of lecturing/learning. Despite the potential of revolutionize the pedagogy, many lecturers are reluctant - or find it difficult - about incorporating the technological progresses in the educational environment. To provide a full exploitation of TDCs, the educator needs to know how to manage the available resources and, concurrently, define objectives for the application of these tools at classroom in a critical way. Therefore, the present work had by objective verify whether the activities and the technological resources available on the website “Aprender Español” can help the processes of teaching and learning Spanish as an additional language. For this purpose, it was made an exploratory research with bibliographic gathering, in order to discuss about TDCs on education and an investigation on the selected website. Even though the presence of some questionable points, this site exhibits many activities and resources that can be used by the teacher to bring more playfulness to the classes and to benefit the learning process of the students.

Keywords: Website analysis, Spanish as Additional Language, TDCs, Lecture.

TRAVAGLIA, Vânia. **Análisis de Página Web para la Enseñanza de Español como Lengua Adicional**. 2019. 49 p. Trabajo de Conclusión de Curso (Especialización en Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Adicionales) – Universidad Federal de la Integración Latino-Americana, Foz de Iguazú, 2019.

RESUMEN

En la actualidad, las Tecnologías de Comunicación Digital (TCDs) se tornaron esenciales para las más diversas áreas de la sociedad, incluso para la educación. Las TCDs posibilitan el acceso a numerosas herramientas y recursos que pueden ser utilizados para la construcción del conocimiento, tanto por los profesores como por aquellos que desean aprender de forma autónoma y, así, ellas amplían las posibilidades de enseñanza/aprendizaje. A pesar de esa potencial revolución en el hacer pedagógico, muchos docentes reluchan – o presentan dificultades – en incorporar los progresos tecnológicos digitales en el medio educativo. Para el amplio aprovechamiento de las TCDs, el educador necesita saber utilizar los recursos disponibles y, a la vez, definir objetivos para el uso de esas herramientas en el aula de una forma crítica. Así, el presente trabajo tuvo por objetivo verificar si las actividades y los recursos tecnológicos presentes en el sitio *web* “Aprender Español” pueden auxiliar los procesos de enseñanza y aprendizaje de Español como Lengua Adicional. Para tanto, se realizó una investigación exploratoria con levantamiento bibliográfico, de modo a discurrir sobre las TCDs en la educación y una investigación en la propia página web seleccionada. A pesar de presentar algunos puntos cuestionables, el sitio web analizado posee diversas actividades y recursos que pueden ser utilizados por el profesor para traer más ludicidad a la clase y para favorecer el aprendizaje autónomo de aquellos que desean aprender.

Palabras Clave: Análisis de sitio web. Español como Lengua Adicional. TCDs. Enseñanza.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Página inicial do <i>site</i> Aprender Español | 25 |
| Figura 2 – Atividade de compreensão em leitura – nível elementar | 28 |
| Figura 3 – Atividade de compreensão em leitura – nível avançado..... | 29 |
| Figura 4 – Atividade de compreensão em leitura – nível avançado..... | 29 |
| Figura 5 – Seção de contos..... | 31 |
| Figura 6 – Seção de contos | 31 |
| Figura 7 – Atividade gramatical | 32 |
| Figura 8 – Atividade gramatical | 33 |
| Figura 9 – Atividade de conjugação verbal | 34 |
| Figura 10 – Atividades de vocabulário..... | 35 |
| Figura 11 – Atividades de vocabulário..... | 35 |
| Figura 12 – Seção de vídeos..... | 36 |
| Figura 13 – Atividade de compreensão auditiva | 37 |
| Figura 14 – Conteúdo não disponível para estudantes brasileiros | 37 |
| Figura 15 – Seção de Ciências Sociais | 38 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CELEMs - Centros de Línguas Estrangeiras Modernas
- DCEs - Diretrizes Curriculares da Educação Básica
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- TCD - Tecnologia de Comunicação Digital

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 A TCD NO ENSINO | 17 |
| 1.1 A TCD E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS..... | 21 |
| 2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>..... | 25 |
| 2.1 DESCRIÇÃO DO <i>SITE</i> | 25 |
| 2.2 ANÁLISE DO <i>SITE</i> | 27 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 40 |
| REFERÊNCIAS | 43 |
| ANEXOS..... | 46 |

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação por meio da tecnologia digital, permite ao aluno uma maior autonomia, alterando a maneira de ensinar e de aprender, favorecendo a construção do conhecimento e dando mais ênfase ao processo em que essa construção ocorre. Ademais, percebe-se a necessidade de uma inovação cada vez mais crescente no ensino, adequando-o às inovações tecnológicas que se apresentam na área da Tecnologia de Comunicação Digital (TCD).¹

É importante que o estudante, muitas vezes nativo digital, que utiliza a *internet* no seu cotidiano e está familiarizado com este recurso, possa também usá-la no seu processo de aprendizagem. A este respeito, Marc Prensky² apresenta os termos **nativo digital** e **imigrante digital**, no artigo intitulado “Digital natives, digital immigrants” (PRENSKY, 2001), o qual se justifica a partir da afirmação do autor de que os estudantes da contemporaneidade não são mais os mesmos para quem o sistema educacional foi criado.

Segundo Prensky, os estudantes que nasceram no final do século XX já estavam cercados por tecnologias em todos os momentos da sua infância e adolescência (vídeo-games, computadores, celulares, câmeras, entre outras ferramentas e brinquedos digitais) estes, são denominados por ele como **nativos digitais**.

De acordo com o autor, em decorrência dessa mudança no perfil das crianças e adultos, a forma como estes pensam e processam, o aprendizado se dá de maneira diferente de como ocorria em tempos atrás. Os nativos digitais estão acostumados com o imediato, eles preferem receber informações de maneira rápida e realizar múltiplas tarefas simultaneamente, escolhem, sem sombra de dúvidas, gráficos e vídeos ao invés de textos escritos, como também optam por jogos eletrônicos ao invés de atividades tradicionais, como atividades passadas de geração a geração, e também denominadas jogos populares.

Já o **imigrante digital**, segundo Prensky (2001) é a geração anterior à dos

¹ O termo Tecnologia de Comunicação Digital (TCD) foi adotado tendo como base a tese *Taxionomia para a Mediação Pedagógica em Tecnologia de Comunicação Digital*, de autoria de Araci Catapan, o termo “concerne às novas formas de informação e comunicação com base na linguagem digital” (CATAPAN, 2001, p. 16).

² Escritor e palestrante americano, especialista em tecnologia e educação pela escola de Artes e Ciências de Yale e pela Harvard Business School (ÉPOCA, 2010) Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html> . Acesso em 28 maio de 2019.

nascidos no final do século XX. São os indivíduos que utilizam as ferramentas digitais, mas precisam de maior esforço para aprender a utilizá-las, estão em processo constante de adaptação. Nesta categoria, encontra-se uma parcela grande de professores dos nativos digitais.

Sabemos que, no Brasil, nem todos os que nasceram no final do século XX podem ser classificados como nativos digitais, uma vez não tiveram acesso imediato à tecnologia digital, pois o país apresenta um cenário heterogêneo entre a população, algumas regiões têm o índice de inclusão digital extremamente alto, enquanto outras não apresentam sequer fornecimento de energia elétrica. Assim, há uma defasagem na inclusão digital do país em comparação a vários outros países, o que decorre de uma diferença social evidente no painel brasileiro.

Diante dessa situação, o que deveria ser feito? Os ditos nativos digitais deveriam ser submetidos ao método tradicional de ensino mesmo que isso resultasse em um não aprendizado de qualidade ou os imigrantes digitais deveriam repensar e aprender um novo método de ensino? Para o autor, o ideal seria repensar além da metodologia, focar nos conteúdos a serem ensinados.

O conteúdo que ele caracteriza como **legado** é o conteúdo tradicional - ler, escrever, aritmética, raciocínio lógico, interpretação textual, etc. Já o conteúdo **futuro**, segundo Mark Prensky (2001), é: “em grande escala, o que não é surpreendente, digital e tecnológico. Mas enquanto este inclui software, hardware, robótica, nanotecnologia, genoma, etc., também inclui ética, política, sociologia, línguas e outras coisas que os acompanham” (PRENSKY, 2001, p. 4).

Para Prensky (2001), os professores devem ensinar tanto o conteúdo legado quanto o conteúdo futuro, e não apenas utilizar a TCD como forma de pretexto para ensinar conteúdos tradicionais, como mera transposição, mas valorizar também novos conhecimentos, inovar na apresentação dos temas e não temer em aprender com os nativos digitais.

Para Assmann³ (2000), há uma transformação no que tange ao processo de aprendizagem e conhecimento, no entanto, segundo o autor, as novas tecnologias não substituirão o trabalho do professor, mas irão propor um pensamento mais complexo, transversal e interativo (ASSMANN, 2000). Para Assmann, existe uma necessidade de aliar

³ Dr. em teologia; pós-doutor em sociologia; professor titular da Faculdade de Educação da Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba, SP), na pós-graduação em educação (mestrado e doutorado). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2>. Acesso em 28 de maio de 2019.

as competências dos agentes humanos à tecnologia, e superar a ideia de que essa interação possa ser um risco, e sim, usá-la a favor do ensino, há que se reconhecer a versatilidade das tecnologias e desmistificar a ideia de um ensino unilateral.

Segundo Assmann (2000),

A construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, da qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais. Isso implica modificações profundas na forma criativa das atividades intelectuais. Doravante precisamos incluir a cooperação da técnica em nossos modos de pensar. Segundo alguns autores, já começou a acontecer uma experiência aprendente profundamente inovadora, na qual já não se trata de uma relação de dependência recíproca entre o sujeito cognoscente e seus instrumentos técnicos, mas de uma “autoconstituição ontológica de um novo sujeito a partir dos seus objetos” que são agora versáteis e cooperantes (ASSMANN, 2000, p. 11).

Os nativos têm enorme capacidade de desenvolver ferramentas e utilizá-las para resolver problemas reais, mas precisam ser ouvidos e valorizados para que o processo realmente funcione. Os professores precisam de atualizações para poderem acompanhar a era digital, e, conforme Prensky,

Nós precisamos inventar metodologias para Nativos Digitais para todas as matérias, e todos os níveis, usando nossos estudantes para nos guiar. O processo já começou – eu conheço professores universitários inventando jogos para ensinar matérias que vão desde matemática até engenharia ou até a Inquisição Espanhola. Nós precisamos achar maneiras de publicar e espalhar o sucesso deles (PRENSKY, 2001, p. 6).

Portanto, as tecnologias digitais, além de auxiliarem o educador, o levam a perceber cada vez mais que a educação não se faz pura e simplesmente na transmissão de conhecimentos, mas na construção do aprendiz como indivíduo e cidadão, visando a sua transformação e inclusão social. Para tanto, os educadores devem estar atualizados e instruídos quanto ao uso das Tecnologias de Comunicação Digital em sala de aula.

Contudo, em decorrência da abrangência mundial da *internet*, são incontáveis os *sites* que abordam a temática do ensino. Tal variedade de *sites* sobre ensino proporciona o livre acesso a muitos materiais (jogos, atividades de leitura e escrita, vídeos, áudios, simulações, etc.), que podem ser utilizados como recursos didáticos em sala de aula. Porém, o excesso de informações na rede dificulta, tanto para leigos quanto para os profissionais da área, a tarefa de selecionar e avaliar quais são os recursos e páginas *web* de fato úteis a serem utilizadas no ensino e na aprendizagem. Além disso, para que as ferramentas tecnológicas disponíveis possam alcançar os objetivos almejados, é preciso

que o docente saiba identificar as melhores e esteja disposto a aprender como explorá-las, utilizando-as de maneira eficaz e corretamente.

Assim, esta pesquisa tem como intenção questionar os recursos tecnológicos e as atividades propostas na *web*, em específico, um site selecionado, que favorece os processos de ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional para estudantes brasileiros.

O termo língua adicional é sugerido por Schlatter e Garcez (2009, p. 127-128 apud *apud* ECKERT; FROSI, 2015, p. 199), em razão de o termo **língua estrangeira** sugerir a aquisição de uma segunda língua. Os autores justificam sua escolha pelas seguintes razões:

a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tem em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. [...] Essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês [...] são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127-128 apud ECKERT; FROSI, 2015, p. 199).

O trabalho se justifica pela necessidade de auxiliar os docentes na escolha de *sites* que possam ser utilizados em sala de aula⁴. A intenção não é julgar se o *site* está ou não adequado para o aprendizado da língua espanhola, mas sim perceber se ele traz aspectos importantes para a construção do conhecimento do estudante por meio de atividades relevantes sobre a língua espanhola.

No contexto desta pesquisa, objetivamos avaliar o *site* ⁵ Aprender Español⁶ – selecionado a partir da tipologia de ensino adotada e da ampla variedade de recursos de atividades disponíveis e verificar como as atividades e os recursos disponíveis podem

⁴ Antes deste trabalho, desenvolveu-se um projeto de iniciação científica e um projeto de pesquisa, em que se elaborou um catálogo com uma lista de páginas *web* relacionadas ao ensino da língua espanhola, abordando os pontos positivos e negativos de cada *site*. Projeto de iniciação científica voluntário “Organização e Análise de *Sites* em Forma de Catálogo de Consulta Para Divulgação na Internet e Auxílio nas Aulas de Espanhol” e projeto de pesquisa “Descrição e Elaboração de Objetos Digitais de Ensino–aprendizagem de espanhol” – este último com apoio financeiro da Fundação Araucária - ambos coordenados pela professora Dra. Greice da Silva Castela – UNIOESTE Cascavel.

⁵ A escolha do site se deu pois, ao buscar em servidores da internet as palavras-chave: aprender espanhol, ensino de espanhol etc, ele é um dos primeiros, ou a primeira página que aparece.

⁶ Disponível em: <http://www.aprenderespanol.org>. Acesso em 10 abr. de 2019.

auxiliar os processos de ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, exploratória e com levantamento bibliográfico, que segmentou o presente trabalho em três capítulos. No capítulo inicial, *A Tecnologia de Comunicação Digital no ensino*, refletimos sobre a importância e a utilidade da TCD na educação e, posteriormente, avaliamos de que modo elas auxiliam no ensino de língua adicional.

Sequencialmente, no capítulo, *Descrição e análise do corpus*, apresentamos os componentes estruturais do *site* - como conteúdos abordados, atividades disponíveis, público alvo, presença ou não de atividades avaliativas, recursos multimídia, forma de utilização desses recursos, entre outros.

Finalmente, a partir dos resultados da análise, pretende-se refletir sobre a importância do uso de *sites* para o ensino de espanhol como língua adicional no contexto da TCD.

1 A TCD NO ENSINO

As intensas transformações do mundo contemporâneo, que envolvem avanços científicos e tecnológicos, acabam por desencadear uma necessidade de incorporação de novas e atuais ferramentas em todos os campos da sociedade. Assim, é essencial recordar que tais inovações refletem diretamente em diversos aspectos da vida do homem, principalmente em sua formação acadêmica e profissional.

Dessa forma, a era da informação em que vivemos consiste em um “evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial do século XVIII” (CASTELLS, 2011, p. 68). Assim, as inovações tecnológicas apresentam importantes impactos tanto na redefinição da posição do homem na sociedade quanto na estruturação da identidade cultural deste. O autor afirma ainda que a principal característica dessa era reside na aplicação de diferentes informações e aprendizados para a geração de novos conhecimentos e de dispositivos que possibilitem o processamento e/ou a comunicação da informação, o que gera um ciclo de retroalimentação.

Além disto, Belloni (2005) ressalta que a inclusão da TCD em todos os setores da sociedade possibilita a educação para a cidadania, pois minimiza as desigualdades ao democratizar o acesso à informação e às diferentes formas de conhecimento.

Em decorrência de tal fato, inúmeros desafios permeiam o uso da TCD no ensino, ocasião em que a troca de conhecimentos e de informação é essencial para o processo de ensino e aprendizagem (CASTELLS, 1989), pois tais tecnologias podem ampliar o potencial criativo dos alunos e proporcionar maior autonomia para professores e discentes na exploração dos conteúdos curriculares.

Zuin (2010), da mesma maneira, recorda que há muito tempo os “recursos tecnológicos demandam relevância nas características das teorias e práticas pedagógicas e dos processos de construção das identidades dos agentes educacionais” (ZUIN, 2010, p. 978), razão pela qual a relação existente entre tecnologia e educação deve ser avaliada minuciosamente.

Assim, levando em consideração o papel da tecnologia digital em nossa sociedade, é essencial que a Tecnologia de Comunicação Digital esteja inserida no ambiente escolar, conforme afirma Belloni (2008):

A integração das tecnologias da informação e comunicação aos processos

educacionais é uma das transformações necessárias à escola para que esteja mais em sintonia com as demandas geradas pelas mudanças sociais típicas da sociedade contemporânea de economia globalizada e cultura mundializada (BELLONI, 2008, p. 100).

Nesse contexto, o uso da TCD no ensino contribui para o acesso à informação atualizada, para o estabelecimento de novas relações com os processos de ensino e aprendizagem e para a articulação da sala de aula com outros ambientes que também produzem ou transmitem conhecimentos. Queiroz et al. (2012) salientam, ainda, que a TCD proporciona reflexos muito mais profundos na educação, como, por exemplo: valorização do trabalho cooperativo; novas vivências e práticas escolares; e novas investigações científicas, principalmente nos níveis de ensino superior.

Vale ressaltar, porém, que, apesar do entendimento sobre a relevância da TCD no contexto escolar, “tanto as tecnologias da cultura de massas (rádio e TV) como as da cultura das mídias (retroprojetores, episcópios⁷, reprodutores de videocassete e de fitas cassete etc.) penetraram fraca, lateral e incidentalmente na escola” (ROJO, 2017, p. 7) e, quando presentes, não foram adequadamente incorporadas ao currículo escolar.

Retomando a afirmação de Prensky entre o conteúdo “legado” e o “futuro”, há necessariamente um movimento interrelacional. O “legado” traz em si elementos do futuro, assim como o “futuro” traz elementos do legado, contudo, há que se pensar a forma de se trabalhar com a TCD, para que o uso da tecnologia não seja um mero pretexto para que se ensinem os mesmos conteúdos de maneiras diferentes, apenas transpondo as atividades tradicionais a outros meios mais atualizados, ou seja, além de alterar a forma de transmissão do conteúdo temos que pensar na metodologia.

É necessário que seja utilizado um novo formato de produzir conhecimento que seja mediado pelas mídias. Segundo Lévy (1993), o hipertexto caracteriza-se como um texto disponibilizado pelas redes de computadores composto por conexões, e podem ser acessados desde qualquer computador e por qualquer usuário, em qualquer lugar do mundo e simultaneamente. Essa ferramenta deve ser explorada nos textos a serem apresentados aos nativos digitais, pois trazem informações adicionais no exato momento da leitura, podendo essa ser apresentada por meio de texto escrito, de imagens, de sons ou de vídeos, e com vários aspectos como fonte e tamanho diferenciado, cor, som, efeitos de zoom entre outros.

Conforme Rojo (2017), a inserção da TCD nas residências do século XXI

⁷ Aparelho de projeção de imagens que antecedeu o desenvolvimento do retroprojetor.

possibilitou a melhor seleção dos produtos culturais que desejamos consumir, o que aumenta nossa influência sobre a produção cultural, e também nos levou “a práticas multiletradas de leitura de textos escritos, impressos ou não, mas também de imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio” (ROJO, 2017, p. 7). Contudo, de acordo com a autora, a escola ateu-se a incorporar, basicamente, materiais impressos e imagens estáticas, esquecendo-se dos multiletramentos.

Por essa razão, considerando o professor como mediador nos processos de educar, Kenski (2003) enfatiza o papel do docente diante dos referidos avanços ao afirmar que estes “caracterizam-se como desafios para as instituições de ensino de todos os níveis e, sobretudo, requerem novas concepções para as abordagens disciplinares, novas metodologias e novas perspectivas para a ação docente” (KENSKI, 2003, p. 75). Dessa forma, a TCD leva o ensino e a aprendizagem para uma nova realidade, razão pela qual a educação deve se aperfeiçoar e propor novas perspectivas de atuação pedagógica.

Vale ressaltar que, segundo Canani e Batista (2016), nesse contexto de intensas transformações e do advento da TCD, evidenciou-se a importância do uso de textos com mais de uma modalidade semiótica. Isso ocorre porque, na era da informação e da tecnologia, somente a leitura do texto escrito não se mostra suficiente, sendo preciso relacioná-lo com outras modalidades de linguagem, como sons, falas e imagens.

Nesse sentido, Rojo (2009) propõe uma pedagogia de multiletramentos, que leva em consideração o uso social da leitura e da escrita a partir da multiplicidade de mídias e de textos utilizados como forma de comunicação pelos nativos digitais. Sob essa perspectiva, pretende-se criar um espaço escolar mais inclusivo e capaz de desenvolver o letramento digital e a autonomia nos estudantes.

Ademais, é preciso recordar que a inserção da TCD no cenário educacional leva à descentralização do saber, uma vez que o conhecimento e a informação passam a estar ao alcance de todos. Surge assim um novo tipo de aluno e, conseqüentemente, exige-se um novo tipo de professor, que deve estar apto a desenvolver materiais de estudo a partir da análise crítica das inúmeras informações obtidas com o auxílio da TCD (FIORENTINI, 2003).

Essa descentralização do saber também é perceptível quando nos deparamos com o número crescente de pessoas autodidatas que aprendem por meio de ferramentas e recursos digitais, principalmente uma nova/outra língua. O termo “autodidatismo” é bastante utilizado quando o assunto é tendência digital, e cada vez mais os nativos digitais incorporam-se à essa realidade, transformando o papel do professor mais

uma vez.

Já está comprovada a possibilidade e a eficácia de se aprender uma língua adicional por meio da TCD sem o auxílio de um professor, haja vista que as ferramentas digitais estão cada vez mais preparadas, com exercícios que contemplam a pronúncia e a compreensão auditiva, além de questões gramaticais e interpretação textual. O papel do professor, no entanto, não se torna dispensável, mas ganha um outro significado, deixando de ser um mero transmissor de conhecimentos para se tornar um orientador, responsável pela seleção e produção de conteúdos, que guiará os alunos pelo caminho do conhecimento até estes construírem seus próprios valores, e aperfeiçoarem suas habilidades crescendo como cidadãos participantes ativos da sociedade, desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva.

Porém, quando se trata do ambiente formal de ensino, segundo Moran, Masetto e Behrens (2003), não são somente os professores, mas sim as escolas como um todo que devem passar por mudanças de paradigmas relacionados à aprendizagem com a TCD, uma vez que é essencial que estas estejam integradas com o Projeto Político Pedagógico da escola, o que garante que tais recursos sejam utilizados a serviço da aprendizagem.

Conforme Morin (2000), o principal desafio nesse processo reside na falta de capacitação dos professores e do setor pedagógico para utilizarem as tecnologias digitais em prol da aprendizagem. Em muitos casos, os alunos utilizam os recursos tecnológicos sem supervisão, e em outras ocasiões tais ferramentas são sequer utilizadas. Assim,

O professor tem o dever de educar-se sobre o mundo e sobre a cultura dos estudantes para que possa responder às questões e curiosidades deles, preenchendo lacunas entre o mundo do professor (adulto), o mundo do aluno (criança e jovem) – na maioria das vezes em contato com as tecnologias – e o dos conhecimentos escolares (MORIN, 2000, p. 41).

Corroborando com tais colocações, Silva (2012) afirma que o profissional da área da educação já passa, desde a década de 90, por uma necessidade de formação e aprimoramento para utilizar o máximo de recursos tecnológicos que beneficiem a prática pedagógica e facilitem a aprendizagem do aluno. Tal colocação retifica os apontamentos de Queiroz et al. (2012), ao deixar implícito que os professores devem se aperfeiçoar para melhor utilizarem os novos recursos disponíveis.

Além disso, vale recordar que os demais atores do contexto educativo devem estar igualmente envolvidos no processo de utilização da TCD no ambiente escolar,

haja vista que todos os setores da escola, pedagógico e administrativo, utilizam tais recursos, de forma direta ou não (VALENTE, 1993).

Dessa forma, fica evidente que a TCD é indispensável no aprendizado dos discentes. Resta, portanto, que os professores se apropriem de tais ferramentas de forma organizada e planejada, o que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, inovadoras e transformadoras.

1.1 A TCD E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

O uso da TCD no ensino de línguas iniciou-se em meados da década de 1960, quando o psicólogo Behaviorista Frederic Skinner, juntamente com outros estudiosos do processo de aprendizagem, afirmou que os computadores, além de meras máquinas de programação, poderiam desenvolver novas habilidades nos indivíduos e também auxiliar no ensino de línguas (TAVARES, 2007).

Conforme Tavares (2007), posteriormente, entre as décadas de 80 e 90, os computadores passaram por alterações que democratizaram e facilitaram sua utilização. Com isso surgiu o CALL (*Computer Assisted Language Learning*) – Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador, um dos primeiros recursos tecnológicos a facilitarem o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras pelos alunos. O CALL possibilitava o reforço das instruções obtidas em sala de aula ao mesmo tempo em que se voltava ao uso da língua adicional em situações de comunicação real (UNESP, 2012).

Posteriormente, surgiram novos recursos didáticos que se mostrariam úteis no ensino de idiomas, como o CD-ROM, que possibilitava o uso de textos, sons e animações em sala de aula. Sequencialmente, já no século XXI, observa-se o advento de novos recursos e ferramentas tecnológicas com cada vez mais aplicações no ensino de línguas, como a *internet*, os *e-books*, os *tablets*, entre outros.

Nesse contexto, percebe-se que, no que diz respeito ao ensino de uma língua adicional, a *internet* possibilitou uma revolução na aprendizagem de novos idiomas, uma vez que professores e alunos passaram a ter acesso à produção cultural autêntica de outras regiões e puderam entrar em contato com falantes de outros idiomas em salas de bate-papos e fóruns de discussões *on-line* (ARAÚJO, 2009).

Além disso, Moscoso (2010) nos recorda que alguns recursos *on-line*, como

o programa *Fun with texts*⁸, permitem a elaboração de testes com diferentes exercícios, como verdadeiro ou falso, associação e cruzadinhas, o que fomenta uma didática rica e variada, capaz de se adequar as necessidades de cada aluno ou de cada grupo de alunos.

De maneira semelhante, muitos *websites* propõem uma ampla variedade de atividades que podem ser utilizadas didaticamente no ensino de línguas adicionais. Ademais, como grande parte do material *on-line* se apresenta em inglês ou espanhol, uma simples atividade de navegação na *web* pode favorecer a aprendizagem cultural e linguística do aluno. Isso porque, ao acessarem *websites* de diferentes locais do planeta, os discentes podem ter contato com a língua estrangeira em inúmeras manifestações, como notícias, artigos, canções, publicidade, etc. (LUCIANO, 2011).

Conforme Luciano (2011), além dos recursos *on-line*, muitos professores se utilizam da TCD durante a elaboração de materiais didáticos, essenciais no processo de ensino e aprendizagem e capazes de enriquecer a transmissão de conhecimentos. Quando se pensa no contexto do ensino de línguas adicionais na realidade de algumas escolas públicas, a falta de livros didáticos atualizados obriga o professor a produzir o próprio material que será utilizado em sala.

Ao produzir o seu próprio material didático, o professor tem a oportunidade de considerar a realidade regional, apresentando conteúdos e vocabulários que fazem parte da vida dos estudantes, valorizando a transversalidade do ensino. Segundo Santos, Beato e Aragão (2010),

Para a produção do material didático de língua estrangeira, é necessário levar em consideração não apenas os conteúdos gramaticais, como também proporcionar ao aluno o conhecimento sócio-cultural, introduzir contextos que levem o educando a entender conjuntamente tanto o sistema estrutural linguístico, mas também como essa língua funciona em sociedade (SANTOS; BEATO; ARAGÃO, 2010, p. 13).

Isso ocorre porque uma língua adicional deve ser ensinada em conjunto com seus aspectos interculturais, ou seja, o estudante deve ser capaz de reconhecer que há uma heterogeneidade linguística e que existem diferentes formas de expressar uma língua, que a língua é viva e está em constante mudança. Ademais, durante a elaboração de materiais, o professor deve possibilitar ao aluno a expansão de seus conhecimentos sobre a língua materna e a diferenciação desta com a língua adicional estudada.

Corroborando com tais colocações, Leffa (2003) recorda que, durante a

⁸ Disponível em: http://www.bs.unicatt.it/ticperspagnolo/hipertexto_000008.htm. Acesso em 13 de maio de 2019.

elaboração de materiais didáticos, os discentes podem inserir multiletramentos por meio da compreensão de textos a partir do uso de diferentes habilidades linguísticas. Além disso, uma vez que os pressupostos curriculares preconizam a abordagem de leitura, de comunicação oral e de escrita em novas línguas, o professor deve elaborar materiais que permitam que o aluno amplie sua visão de mundo e reflita sobre a sociedade em que está inserido.

Ainda, Leffa (2003) ressalta que é preciso que o professor, enquanto mediador do conhecimento, saiba contornar alguns pontos negativos que podem surgir nesse processo, como, por exemplo: excesso de informação; material de má qualidade ou não confiável; necessidade de refinamento na busca de materiais e volatilidade da informação. Em todos esses casos evidencia-se a importância do preparo e da formação do professor para a utilização da TCD em sala de aula.

Por conta da variedade e diversidade dos recursos que podem ser utilizados em sala de aula, estes devem ser analisados e avaliados de modo a identificar se servem de apoio eficaz no ensino e na aprendizagem de novas línguas. Contudo, é importante ressaltar as palavras de Moran, Masetto e Behrens (2003): “a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo aprendizagem [...] não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 139). Ou seja, o planejamento do processo de ensino deve ser feito em sua totalidade, de forma a integrar as diferentes técnicas e atividades em prol de um objetivo: a aprendizagem do aluno.

Diante do que foi exposto, a TCD apresenta uma gama variada de oportunidades para o ensino e a aprendizagem de língua adicional, haja vista que possibilita maior proximidade do aluno com o idioma e auxilia o professor na elaboração de práticas educativas mais dinâmicas e didáticas.

Por outro lado, tais tecnologias digitais favorecem também a aprendizagem fora da sala de aula, auxiliando o discente a se tornar o construtor do próprio conhecimento, desenvolvendo seu senso crítico e ampliando seu acesso a novas realidades sociais e culturais. Entretanto, para que tais benefícios prevaleçam, é essencial refletir sobre a aplicação destas ferramentas no contexto escolar, e se elas proporcionam um conhecimento de língua e de mundo capaz de atuar, de maneira construtiva, na formação do aluno como ser crítico e reflexivo.

Lins e Souza (2016), em seu artigo intitulado “Letramento digital e audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do português e do

espanhol como línguas adicionais”, tratam da importância do letramento digital para fomentar o processo de ensino-aprendizagem, observando que quando os estudantes dominam as habilidades necessárias ao letramento digital, utilizam de forma satisfatória os recursos tecnológicos e obtêm bons resultados na aquisição de línguas adicionais.

Os recursos virtuais são ferramentas de grande importância para o processo de ensino por permitirem que haja uma interação entre estudantes e a língua adicional a ser aprendida, de forma mais dinâmica e até mesmo mais atrativa, ao passo que trabalha com elementos culturais de um determinado país ou região. Torna-se imprescindível, então, que esses recursos possam ser utilizados nas aulas de língua adicional como uma estratégia de ensino eficaz em meio à atual situação de expansão tecnológica, “além de que possam ser compartilhados, analisados, estudados, selecionados e/ou produzidos pelos estudantes de línguas...” (LINS; SOUZA, 2016, p. 51).

Nas palavras dos autores:

Para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer no âmbito virtual, ou melhor, através dos recursos que esse campo oferece, faz-se necessário levarmos em consideração a apropriação das técnicas, habilidades e linguagens concernentes a esse meio, pelo público que dele participa, para o desenvolvimento das múltiplas formas de aprendizagem (LINS; SOUZA, 2016, p. 58).

Assim, os pesquisadores defendem a ideia de que, para que a utilização das tecnologias disponíveis no mundo virtual que atuam no ensino das línguas adicionais possa ocorrer com qualidade, faz-se necessário que tanto o professor quanto o aluno se apropriem de várias funções presentes no letramento digital.

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

2.1 DESCRIÇÃO DO SITE

Efetuada os apontamentos teóricos sobre a TCD e sobre as orientações para o ensino de espanhol como língua adicional, nesta seção realizamos a descrição dos recursos de ensino e aprendizagem disponibilizados no *website* Aprender Español⁹.

Em sua página inicial (Figura 1), o *site* não dispõe de informações a respeito dos objetivos de ensino, entretanto, uma vez que este apresenta-se inteiramente em língua espanhola, alguns estudantes podem ter dificuldade na compreensão, embora indivíduos com noções básicas de espanhol possam utilizá-lo de maneira proveitosa. A responsável legal da página é mencionada como sendo Maria Isabel Otero Porto, que disponibiliza, ainda, telefone e e-mail para contato, contudo, não há informações disponíveis sobre sua profissão, formação, nacionalidade e outros dados.

Figura 01 – Página inicial do *site* Aprender Español



FONTE: Aprender Español (2019)

Constatamos, ainda, que a página é recomendada para todas as idades, crianças, adolescentes (possui diversas canções e contos infantis e disponibiliza uma

⁹ Disponível em: <http://www.aprenderespanol.org> Acesso em 18 de abril de 2019.

ferramenta de busca *online* com filtro infantil), adultos e também direcionada para professores, uma vez que apresenta uma gama de atividades gramaticais e de leitura que podem ser utilizadas em sala de aula.

O *site* traz também um conjugador de verbos, um dicionário espanhol/inglês, e duas opções de corretores ortográficos para textos em espanhol. Além disso, a página apresenta diversas opções de redirecionamento para *websites* de ensino de outras línguas, como inglês e francês. Os conteúdos dividem-se nas seções: Gramática, Vocabulário, Verbos, Leituras, Canções e Contos, Vídeos, *Podcasts* (Vídeo, Exercícios e Leituras) e Outros Recursos. Apesar de não ser um *site* específico para estudantes brasileiros, o mesmo apresenta um vasto conteúdo que pode ser aproveitado também por este público.

A guia de atividades gramaticais está dividida em 29 subseções (que abordam, separadamente, exercícios de sintaxe, ortografia, pontuação, acentuação e outros). Em cada uma dessas subseções, que correspondem a um único tema, o aluno pode optar pelo conteúdo e tipologia de exercício (atividades de completar, decifrar palavras, relacionar colunas entre outras; bem como atividades em áudio, vídeo ou por meio de jogos) e, em alguns casos, também pelo nível de compreensão da língua exigido para realização das atividades. Todas as subseções apresentam vídeos explicativos das teorias, exercícios para imprimir e direcionamento para recursos de ensino em vídeo – que envolvem, principalmente, tarefas de compreensão oral.

Já na seção de Vocabulário, igualmente dividida em 29 subseções (corpo humano, dias da semana, animais, cores, meios de transporte e outros), são disponibilizados jogos (como caça-palavras, cruzadinhas) e frases habituais em língua espanhola, tanto em atividade de áudio quanto de escrita. Uma das subseções que se destacam é a de testes, separada por tema e nível de conhecimento da língua. Nessa guia é possível encontrar testes que relacionam inglês e espanhol, questionários que abordam os erros gramaticais mais frequentes em espanhol, avaliações para impressão e até mesmo um teste de nivelamento em língua espanhola.

A seção de Verbos, por sua vez, divide-se em 30 subseções que abordam, cada qual, determinado tempo ou voz verbal, bem como alguns verbos em espanhol. Assim como na seção de Gramática, nas guias de Vocabulário e Verbos o aluno também pode optar por nível, tipologia e conteúdo do exercício, além de poder usufruir de materiais para impressão, vídeos explicativos e recursos de compreensão oral.

Na guia de Leituras, segmentada em 16 subseções, disponibilizam-se:

exercícios de compreensão escrita em diferentes níveis; atividades que relacionam compreensão oral e escrita; audiotextos sobre vocabulário prático em língua espanhola; ditado; e exercícios de leitura voltados ao público infanto-juvenil. Ademais, há uma ampla variedade de audiotextos em espanhol, como contos, fábulas e até mesmo livros completos, que podem ser, inclusive, baixados.

A seção de Canções subdivide-se em três grupos, sendo: canções infantis, canções tradicionais e melhores canções em espanhol. Todas elas são disponibilizadas em vídeo, por meio de um hiperlink do *youtube*, entretanto, somente em algumas está presente a letra para acompanhar a canção. Os contos, por sua vez, são apresentados de forma escrita, em recursos de áudio, de vídeo, também dispostos por meio de hiperlinks do *youtube*, ou ainda de forma conjunta (áudio/vídeo e áudio/escrita).

Na guia de vídeos, que apresenta 14 subseções, disponibiliza-se um curso de língua espanhola em oito (8) módulos, divididos em unidades de ensino, sendo: *saludos, profesiones, familias, dietas y recetas, platos típicos*, dentre outros, séries legendadas em espanhol (a transcrição dos áudios pode ser baixada em PDF), bem como vídeos curtos sobre vocabulário e gramática voltados tanto para falantes nativos de espanhol quanto para estudantes dessa língua.

Ademais, além destas guias específicas para o ensino de espanhol, o *site* dispõe de seções, também em língua espanhola, voltadas à aprendizagem de outros conteúdos, a saber: Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Exercícios de Inglês. Vale ressaltar que, no caso destas últimas seções, o usuário é direcionado para outros *sites* – o que ocorre também com alguns exercícios e atividades de leitura – que apresentam, em sua grande maioria, uma gama de atividades e recursos para aprendizagem de espanhol.

2.2 ANÁLISE DO SITE

Os recursos disponíveis no *site* apresentado serão, nesta subseção, analisados levando em conta o ensino de espanhol como língua adicional.

Abordemos, inicialmente, a seção de leitura do *site*, que disponibiliza textos separados por níveis que podem vir ou não acompanhados de exercícios de compreensão ou recursos em áudio. Tomemos como exemplo o texto abaixo, pertencente ao nível de aprendizagem 1, também denominado de elementar no *site*.

Figura 02 – Atividade de compreensão em leitura – nível elementar

El niño que no tenía orejas



Había un niño que no tenía orejas. Como no tenía orejas no podía oír. Y cuando era verano e iba al mar estaba muy triste porque no escuchaba el ruido de las olas ni las sirenas de los barcos.

Pero un día, paseando por la playa, encontró dos caracolas y con ellas... ¡ podía oír todo!

No solo el ruido de las olas, sino también las risas de los niños y sus conversaciones.

A partir de entonces traía siempre las caracolas consigo y cada vez que quería escuchar algún sonido, se las colocaba como orejas: en la escuela, con los amigos, para ver la televisión, escuchar música...

Se madre le compró un gorro con orejeras donde colocar las caracolas y así podía tener las manos libres para jugar con los otros niños.

Incluso llegó a ser un buen cantante y guitarrista.



© texto: sergio r. peral imagen: openclipart.org

FONTE: Aprender Español (2019)

Nesse texto, observa-se que o *site* utiliza uma linguagem simples, voltada para o público infantil, e também imagens para ilustrar a produção. De acordo com os PCNs (1998), o uso de ilustrações auxilia na construção de significado do texto, principalmente para os estudantes que estão iniciando o seu contato com a palavra escrita.

Sequencialmente ao texto, há perguntas de interpretação de múltipla escolha como, por exemplo: “*El niño no tenía...*”, “*¿A dónde iba en verano?*”, e “*¿Qué le compró su madre?*”. Questões assim possibilitam que o aluno localize informações explícitas no texto.

Todos os textos desse nível apresentam a mesma estrutura e linguagem utilizada, com atividades que exigem a localização de informações. Em alguns casos, há um áudio com a leitura do texto, o que favorece a compreensão oral e a oralidade do aluno que está iniciando seus estudos em língua espanhola.

As atividades variam conforme o nível de aprendizado do aluno. Apresentamos agora, na Figura 3, uma atividade de compreensão em leitura para o nível avançado.

Figura 03 – Atividade de compreensão em leitura – nível avançado

Marx y Engels triunfan en el teatro

Tal vez Marx y Engels se revolvieran en sus [tumbas](#) si supieran que, pasado siglo y medio de su Manifiesto comunista (1848), se han convertido en personajes de ficción de una pieza de teatro que lleva el mismo título que su famosa obra. Sin embargo, posiblemente descansarían tranquilos si supiesen que la obra se representa con gran éxito de público en la Fábrica Grissinolopi (Buenos Aires), fábrica de pan [reconvertida](#) en centro cultural. "Un día nos preguntamos: ¿qué piensa la gente del comunismo ahora... ¿es una secta? ¿es un partido? ¿un programa? ¿una moda? ¿un delirio? Intentando responder a la cuestión, decidimos hacer esta obra, donde Karl Marx y Fiedrich Engels tienen un papel protagonista, junto con un campesino y el dueño de una fábrica", manifestó un portavoz de la compañía Lucharte a la cadena Art Channel News.

Según el representante de Lucharte, "lo más curioso es que muy pocos espectadores saben qué es el Manifiesto comunista, pero cuando salen de la platea, todos quieren saber más".

Texto traducido y adaptado de www.ananova.com

¿Verdadero o falso?

FONTE: Aprender Español (2019)

Nesse texto, que trata de um assunto relativamente complexo quando comparado com o texto da Figura 2, o que se observa é a presença de uma linguagem formal, voltada para aqueles que já possuem um conhecimento mais avançado da língua espanhola e conhecimentos de outras áreas, como história, sociologia e outras. A ausência de recursos visuais também evidencia que esse é um texto voltado ao público adolescente ou adulto, pois este necessita de outros conhecimentos, talvez mais elaborados devido ao nível em que se encontra.

Sequencialmente ao texto, estão disponibilizadas atividades de interpretação, demonstradas na Figura 4.

Figura 04 – Atividade de compreensão em leitura – nível avançado

| | | true | false |
|----|--|-----------------------|-----------------------|
| 1. | Manifiesto comunista es el nombre de una obra de teatro que escribieron Marx y Engels. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. | Eilos aparecen en la obra como dos de los personajes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. | La obra se representa en Argentina. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. | Ha sido un fracaso de público. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. | En total hay 6 personajes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. | La obra despierta la curiosidad de la gente por saber qué es el Manifiesto comunista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

¿Qué opinas?

- ¿Le gusta el teatro?
- ¿Qué prefiere, el cine o el teatro?
- ¿Y los otros tipos de espectáculos: circo, variedades, conciertos... ?
- ¿Hay una oferta cultural variada en su ciudad?
- ¿Es eso importante para usted?
- ¿Qué opina de las adaptaciones de obras literarias al cine o al teatro?
- ¿Conoce alguna película que sea una buena adaptación de una novela?

FONTE: Aprender Español (2019)

Na primeira atividade, o aluno deve ler as sentenças e classificá-las como verdadeiras ou falsas de acordo com o texto. Apesar das questões serem, em sua maioria, de interpretação de texto, algumas delas exigem que o aluno ative seus conhecimentos prévios para respondê-las, o que também ocorre com todas as perguntas da segunda tarefa, na qual o aluno é convidado a opinar, com base em sua realidade, sobre aspectos apresentados na produção.

De acordo com as DCEs, na elaboração de atividades voltadas à leitura, o professor deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos e formular “perguntas que possibilitem inferências sobre o texto” (PARANÁ, 2008, p. 77).

Ainda, segundo os PCNs,

O que é crucial no ensino de leitura é a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico previamente definidos para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social (BRASIL, 1998, p. 90).

Essa ativação do conhecimento prévio pode ser observada tanto na primeira atividade, (com a pergunta número 1, por exemplo, que questiona sobre o que é o Manifesto Comunista) quanto na segunda (como na última pergunta, na qual o aluno deve responder se conhece algum filme que tenha sido adaptado de um livro). Ambas as tarefas possibilitam o trabalho da leitura nas três fases preconizadas pelos PCNs (1998): pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Um dos pontos observados do *site* que poderiam ser alterados, com relação à segunda atividade da Figura 4 e a todas as outras atividades de interpretação, é que não há um espaço para que o aluno escreva sua resposta, o que impede que ele desenvolva produções escritas e seja avaliado nessa dimensão. Além disso, atividades assim requerem respostas pessoais e, portanto, subjetivas, não mensurando a compreensão que o aluno teve sobre o texto.

Por outro lado, as atividades imprimíveis de leitura e compreensão de texto¹⁰, voltadas aos professores de língua espanhola, apesar de seguirem a mesma estrutura de questões presentes na Figura 4, possibilitam que os estudantes escrevam sua resposta. Ademais, nessas atividades, as questões sugeridas envolvem vocabulário, interpretação de texto, gramática e ativação de conhecimentos prévios.

¹⁰ Um exemplo dessas atividades está disposto no Anexo A.

Além das atividades de interpretação, na seção “Contos” o aluno é direcionado para outros *sites* que possuem fábulas e contos sem atividades de interpretação. Assim, o aluno pode ampliar seu vocabulário e entrar em contato com a língua espanhola na sua forma escrita. Esta seção está representada nas figuras 5 e 6.

Figura 05 – Seção de contos

FONTE: Aprender Español (2019)

Figura 06 – Seção de contos

FONTE: Aprender Español (2019)

Uma outra seção presente no *site* é a de Gramática, segmentada de acordo com os conteúdos gramaticais como, por exemplo, advérbios, substantivos, ortografia, preposições e conjunções. Na maioria dos exercícios dessa categoria o aluno deve selecionar a resposta correta (Figura 7) de acordo com o que é solicitado ou então completar textos com as opções corretas das classes gramaticais em estudo (Figura 8).

Em algumas atividades gramaticais, como no caso da subseção “Alfabeto” ou “Acentuación”, o aluno realiza uma espécie de ditado, ou seja, ouve um áudio relacionado ao tema e deve transcrevê-lo ou utilizá-lo para responder as perguntas, o que auxilia na compreensão oral da língua mas não é levado em considerações questões interculturais, como palavras que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Nenhumas das atividades dessa seção são separadas por níveis de aprendizagem, isso possibilita que o estudante autodidata percorra o caminho com liberdade e os professores que utilizam em sala de aula, necessitam primeiramente conhecer sua turma e as atividades propostas. O site conta com um botão chamado “Comprobar” em cada atividade que faz a correção da mesma assim que o estudante a conclui, indicando a porcentagem de acertos que ele obteve.

Figura 07 – Atividade gramatical

Señala los tipos de adverbios

Verificar

| | |
|---------|------------|
| Aquí | ??? |
| Cerca | ??? |
| Arriba | Tiempo |
| Dentro | Modo |
| Después | Cantidad |
| Hoy | Afirmación |
| Deprisa | Lugar |
| Más | ??? |
| Muy | ??? |
| También | ??? |

Verificar

Figura 08 – Atividade gramatical

Completa con: en el; en un; con un; con el

1. Pongo mantequilla pan.
2. Limpio los zapatos cepillo.
3. Escribo papel.
4. Estoy pueblo.
5. Hago punta al lápiz sacapuntas.
6. Pinta pincel.
7. Está piso muy grande.
8. El periódico está revistero.
9. Los niños están jugando parque.
10. A ver si puedes cortarlo cuchillo.

FONTE: Aprender Español (2019)

Na questão do estudo gramatical, o *site* divide a seção de Gramática em tópicos possibilitando que tanto o aluno quanto o professor direcionem suas atividades para a compreensão dos aspectos que mais acharem pertinentes. No entanto desconsidera as variações presentes nos países de fala espanhola, apresentando somente uma resposta como a correta, apenas um espanhol, como é o caso das atividades sobre “pronombre personales-sujeto”.

Além disso, a partir da estrutura dos exercícios exemplificados nas Figuras 7 e 8 (estrutura esta compartilhada por quase todos os demais exercícios dessa área), observa-se que o *site* foca no ensino de gramática, com exercícios de identificação, classificação e correção, sem a presença de questões abertas e atividades de pesquisa.

A mesma organização das atividades é observada na seção de verbos, a qual possui, basicamente, exercícios de conjugação verbal (Figura 9). São apresentados exercícios que envolvem verbos regulares e irregulares, exercícios sobre todos os tempos verbais, sobre voz passiva, verbos semelhantes e exemplos de textos em que estes se encontram, dentre outras atividades relevantes para o ensino da gramática em língua espanhola.

Figura 09 – Atividade de conjugação verbal

Presente verbos -ar

Selecciona la forma correspondiente del verbo cantar

| | |
|-------------------------|----------|
| yo | ??? |
| tú | ??? |
| él / ella / usted | cantáis |
| nosotros / nosotras | cantamos |
| vosotros / vosotras | canto |
| ellos / ellas / ustedes | canta |
| | cantan |
| | cantas |
| | ??? |

[más ejercicios - presente](#)

FONTE: Aprender Español (2019)





A seção de vocabulários, por sua vez, é a que apresenta a maior variedade de exercícios disponíveis e, portanto, maior quantidade de recursos lúdicos passíveis de serem utilizados, principalmente, com crianças que estão aprendendo o espanhol. Exemplos dessas atividades estão dispostas nas Figuras 10 e 11. As atividades variam entre múltipla escolha e exercícios nos quais o estudante precisa escrever os nomes dos objetos, contudo, os nomes trazidos nessa seção apontam para somente uma forma específica de dizê-los, não sendo apresentadas outras formas que possam representar o mesmo objeto em um determinado país, por exemplo, o que mostra que não há uma relação intercultural nas atividades apresentadas pelo *site*, no que se refere à gramática.

A realização de atividades lúdicas de completar, de cruzadinhas, de associar imagens e também de jogos interativos possibilitam que o estudante “desempenhe o papel de sujeito de sua aprendizagem” (PARANÁ, 2008, p. 47). Essa concepção, se bem realizada e direcionada pelos professores, possibilita a abordagem comunicativa da língua adicional, uma vez que são priorizados os elementos essenciais para que o estudante se comunique em uma nova língua.

Figura 10 – Atividades de vocabulário

Elige el nombre de la actividad. [Hobbies - índice de ejercicio](#) Arrastra los nombres para unirlos con las imágenes - [volver a ejercicios colores](#)

Comprobar

andar
bailar
correr
jugar al fútbol
jugar al golf
jugar al tenis
leer un libro
montar a caballo
montar en bicicleta
nadar
patinar
tocar la guitarra

azul
violeta
naranja
rosa
verde
negro
gris
marrón
rojo
blanco

Comprobar

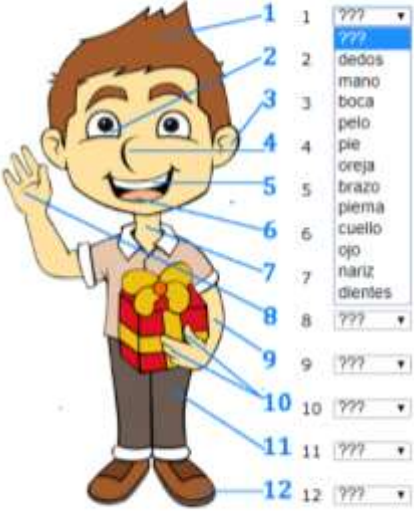
FONTE: Aprender Español (2019)

Figura 11 – Atividades de vocabulário

Comprobar

Profesiones 2 - ejercicios


1 / 14 siguiente =>



1 ???
2 ???
3 dedos
4 mano
5 boca
6 pelo
7 pie
8 oreja
9 brazo
10 pierna
11 cuello
12 ojo
nariz
dientes

Comprobar

A. ? bailarina
B. ? veterinaria
C. ? pintora
D. ? ama de casa



FONTE: Aprender Español (2019)

Uma habilidade bastante utilizada pelo *site* é a compreensão oral, presente na forma de canções, áudio contos e exercícios de compreensão auditiva da língua, por exemplo. Na maioria dos casos, os recursos em áudio estão associados com vídeos sobre

a língua espanhola (vídeo aulas sobre conteúdos gramaticais ou sobre vocabulário, como representado na Figura 12) ou ainda filmes curtos sobre assuntos variados.

Figura 12 – Seção de vídeos



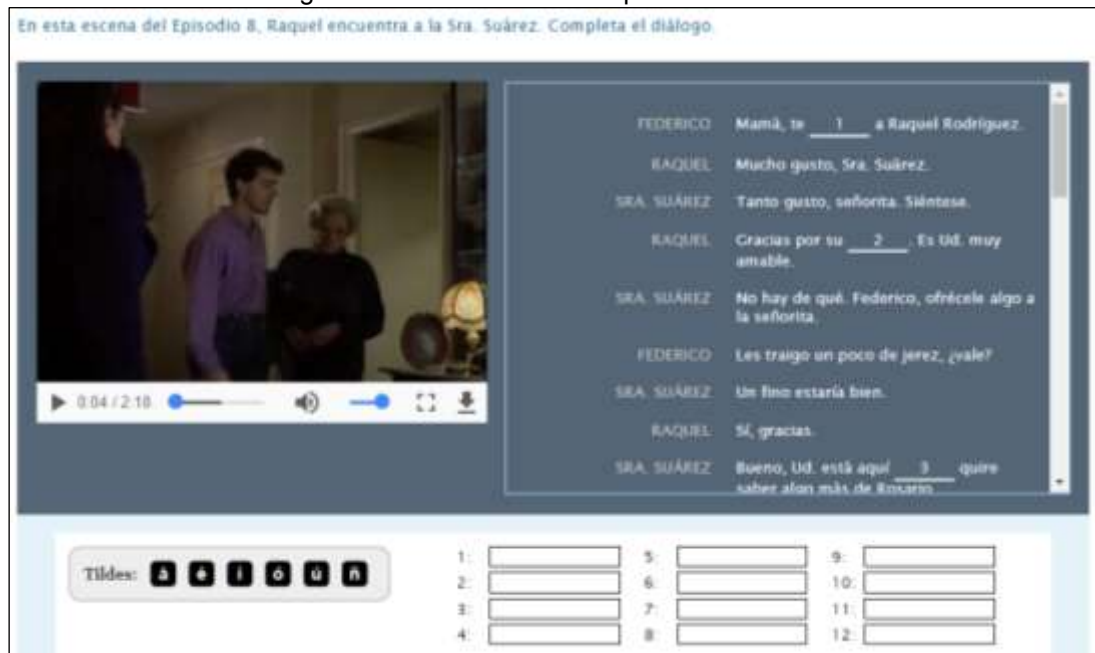
FONTE: Aprender Español (2019)

É importante ressaltar que no caso das canções, dos contos, e das fábulas, são disponibilizadas as transcrições dos áudios ou até mesmo dos vídeos, o que possibilita ao aluno aprimorar seus conhecimentos de vocabulário e também sua compreensão auditiva da língua espanhola.

Outro ponto observado no *site* e que poderia ser modificado, em relação à compreensão auditiva, é que apesar de muitos vídeos sobre temas diversos apresentarem atividades de compreensão auditiva ou até mesmo gramaticais (Figura 13), alguns são disponibilizados somente para estudantes de outras localidades que não o Brasil. Quando o aluno é direcionado para os vídeos com atividades, ele recebe o comunicado de que aquele conteúdo é disponibilizado somente para alguns países. As atividades são disponibilizadas, porém o conteúdo necessário para a realização dessas não (Figura 14).

Figura 13 – Atividade de compreensão auditiva

En esta escena del Episodio 8, Raquel encuentra a la Sra. Suárez. Completa el diálogo.



FEDERICO Mamá, te 1 a Raquel Rodríguez.

RAQUEL Mucho gusto, Sra. Suárez.

SRA. SUÁREZ Tanto gusto, señorita. Siéntase.

RAQUEL Gracias por su 2. Es Ud. muy amable.

SRA. SUÁREZ No hay de qué. Federico, ofrécele algo a la señorita.

FEDERICO Les traigo un poco de jerez, ¿vale?

SRA. SUÁREZ Un fino estaría bien.

RAQUEL Sí, gracias.

SRA. SUÁREZ Bueno, Ud. está aquí 3 quiere saber algo más de España.

Tildes: á e i ó u ñ

1: 5: 9:
 2: 6: 10:
 3: 7: 11:
 4: 8: 12:

FONTE: Aprender Español (2019)

Figura 14 – Conteúdo não disponível para estudantes brasileiros

Episodio 3: El comienzo

Unauthorized country
We're sorry, this content is only available in certain countries.

Click on the arrow above to watch the video.

Related Practice: [España \(Episodio 3-11\)](#)

Vocabulario 1: [Llaves, llaves](#)

Vocabulario 2: [La ropa](#)

Gramática: [El tiempo presente](#)

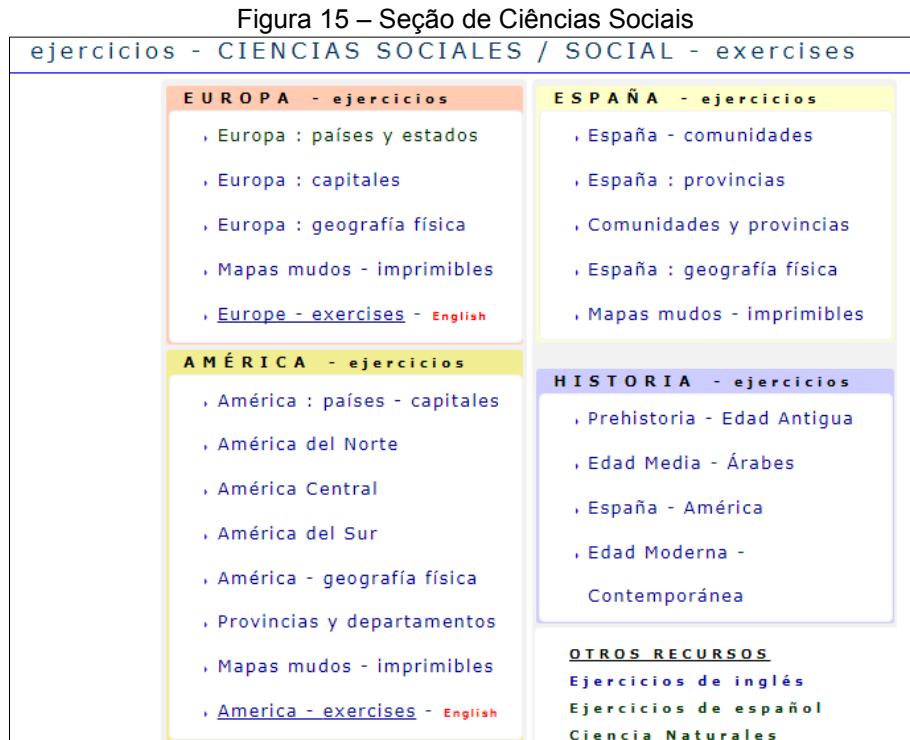
Dictado: [El encuentro](#)

[Postales de España](#)

FONTE: Aprender Español (2019)

Assim como ocorre na avaliação da produção escrita do discente, o *site* não disponibiliza recursos que possibilitem a produção oral.

Finalmente, outro aspecto relevante no *site* em estudo são as seções na qual os alunos podem acessar conhecimentos de outras disciplinas como, por exemplo, matemáticas, ciências sociais e ciências naturais. Uma dessas seções está exemplificada na Figura 15.



FONTE: Aprender Español (2019)

Como exemplificado na Figura 15, nessas seções o aluno pode entrar em contato com conhecimentos de mundo em língua espanhola, possibilitando um trabalho interdisciplinar entre os professores, com atividades muito semelhantes às encontradas nas guias de gramática, vocabulário e leitura.

Assim, essas seções finais, que abordam temáticas pouco comuns de se encontrar em *sites* de ensino de espanhol, facilitam a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaboram para o engajamento discursivo do aluno. Essas atividades podem ser utilizadas também em um contexto interdisciplinar e transdisciplinar do ensino de espanhol.

A partir da análise das seções do *site*, evidencia-se que o Aprender Español, possui atividades que contemplam variados conteúdos.

Na seção de gramática, as atividades, em sua maioria, são de preenchimento de lacunas, apresentadas na forma escrita (textos explicativos) e em recursos em vídeos e áudios. Na seção de vocabulário são disponibilizadas somente

atividades na forma de listas com palavras soltas, desconsiderando qualquer aspecto intercultural. Na guia de leitura, estudantes e professores encontram textos de gêneros variados que apresentam atividades, em sua maioria, de compreensão e de localização de informações explícitas no texto.

Os recursos audiovisuais, por sua vez, são amplamente utilizados pelo *site*, e podem ser encontrados em diferentes seções, como a de gramática, a de vocabulário e também a de leitura. É importante ressaltar que os vídeos e áudios envolvem falantes nativos de espanhol e professores da língua, sendo que alguns são apresentados na língua inglesa, o que faz pensar que talvez o *site* tenha sido criado para nativos de língua inglesa aprenderem espanhol.

Ademais, quase todas as seções apresentam atividades e jogos (como, por exemplo, jogos de memória, cruzadinhas e associações de imagens) que mostram os conteúdos de língua espanhola de forma lúdica, mas em muitas das propostas é apenas a transposição do papel, sem recursos hipertextuais.

Outro conteúdo que pode ser observado em várias seções diz respeito à cultura, presente tanto nas seções de leitura e contos (que apresentam textos informativos e sobre temas variados) quanto em seções específicas como, por exemplo, a de Ciências Sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TCDs oferecem novas possibilidades de ensinar condizentes com a nova era do saber. Para isso, em contexto escolar, é preciso que o docente desenvolva práticas pedagógicas em que o aluno percorra os próprios caminhos na construção do conhecimento. Entretanto, dada a realidade na maioria das escolas brasileiras frente às TCDs, é preciso que se dê uma maior atenção a presença de tais recursos, ao uso, seleção e formação inicial e continuada aos professores.

O uso das TCDs nas escolas, aliada ao ensino de línguas, proporciona práticas educativas que não se limitam apenas às quatro habilidades linguísticas, elas vão além, apresentando a transversalidade, inter e transdisciplinaridade e uma maior proximidade do estudante com a língua adicional no seu uso real.

O conhecimento das ferramentas e recursos disponíveis na *Internet*, bem como a seleção dos materiais didáticos pedagógicos mais adequados para ensino e aprendizagem de espanhol nos diferentes contextos escolares, pode auxiliar o uso efetivo desses na sala de aula, a fim de aproveitar o que as TCDs podem oferecer de melhor à Educação.

Muitos dos *sites* que encontramos disponíveis na *web* acabam sendo apenas repositórios para organizar conteúdos/atividades selecionadas, a mera transposição de materiais que podem ser apresentados sem o uso das TCDs, não contendo a hipertextualidade e a interatividade, importantes aspectos que precisam ser considerados quando se trata do uso das Tecnologias de Comunicação Digital.

Pensando em um contexto latino-americano, quando pesquisamos na rede *sites* específicos sobre o ensino de espanhol relacionado a questões latino-americanas, o que se encontram são *sites* ou vídeos sobre as diferenças da língua falada na Europa e na América Latina, mas não tratam especificamente das particularidades culturais e históricas. São poucos os *sites* que apresentam questões relevantes sobre este contexto, e os que contêm, muitas vezes apresentam ideias estereotipadas e não são *sites* voltados à aprendizagem do espanhol como língua adicional, mas em um contexto mais geral, trazendo informações da Latino América, como é o caso do *site* Portal América Latina¹¹.

Por meio da análise do *site* Aprender Español, é possível orientar os educadores quanto à seleção das melhores tarefas/conteúdos disponíveis, visto que há

¹¹ Disponível em: <http://www.americalatina.org.br/> . Acesso em 15 de abril de 2019.

uma ampla variedade de atividades que se direcionam ao ensino de espanhol. Apesar de apresentar alguns pontos questionáveis como, por exemplo, a ausência de recursos para produção oral e escrita, a falta de aspectos interculturais e de variação dos diversos *espanhóis*, o *site* possui muitas atividades e recursos que podem ser utilizados pelo professor para trazer mais ludicidade à aula.

Assim, de modo a garantir que as TCDs sejam inseridas adequadamente no ensino de espanhol como língua adicional, é preciso inicialmente refletir sobre as práticas pedagógicas e se estas estão sendo aplicadas no ambiente escolar de forma satisfatória, proporcionando a consciência necessária quanto ao avanço das línguas e ao auxílio das TCDs de forma construtiva no aprendizado dos alunos.

É importante salientar o quanto a análise foi importante para a minha formação como professora de espanhol, visto que sempre busquei introduzir nas minhas aulas novas ferramentas para aproximar o estudante nativo digital, que passa a se interessar mais pelo conteúdo e também, como forma de inserir aqueles alunos que não têm tanto contato com as novas tecnologias, na atual realidade tecnológica.

A comunicação entre aluno e professor flui de maneira mais dinâmica quando desenvolvida por meio dos recursos disponíveis na internet, uma vez que há uma maior autonomia por parte do estudante em realizar atividades apenas com a mediação do professor. O docente deixa de ser o detentor de todo conhecimento, passando a ser aquele que apresenta os instrumentos necessários ao educando e serve somente de suporte para sanar eventuais dúvidas e dar direcionamento quanto ao que deve ser feito durante as atividades.

Devemos salientar que, mesmo em pleno século XXI, muitas famílias ainda não têm computadores em suas residências, ou ainda, não têm acesso à internet no ambiente familiar, portanto, é extremamente importante que a escola disponibilize laboratórios de informática com acesso à internet, a fim de que ocorra uma integração desta classe menos favorecida ao mundo digital, além de contar com as inovações tecnológicas para a eficácia no desenvolvimento do ensino-aprendizagem no ambiente educacional.

É relevante refletir também acerca da importância da produção de material digital autêntico para o ensino do espanhol como língua adicional, como *sites* e objetos digitais, os quais devem levar em consideração contextos regionais da América Latina, como aspectos políticos, culturais e sociais, visto que o idioma é língua oficial de 21 países, e cada um deles com suas próprias características e particularidades.

Pensar nas questões interculturais é essencial quando falamos do ensino

do espanhol como língua adicional em uma região de fronteira. Há uma hibridização de aspectos culturais em toda a América Latina que resulta em uma identidade autêntica, que deve ser explorada por estudantes latino-americanos, para que possam se reconhecer como parte integrante desse lugar, além de perceber e respeitar as diferenças existentes em toda a América Latina e no mundo e, assim, a prática docente assume um papel de extrema responsabilidade social, ao proporcionar a estes estudantes outras formas de pensar, a partir da construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. D. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de *sites* instrucionais. **Linguagem em (Dis)curso**, Pelotas, v. 9, n. 3, p. 441-461, set./dez. 2009.
- ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2> Acesso em 05 jun. de 2019.
- BELLONI, M. L. Os jovens e a internet: representações, usos e apropriações. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papyrus, 2008. p. 99-112.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Terceiro e Quarto Ciclos: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANANI, E. C.; BATISTA, G. P. As tecnologias no cotidiano escolar para a construção dos multiletramentos. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPED, 2016, p. 45-48.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: volume I. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CATAPAN, Araci Hack. **Tertium**: o novo modo do ser, do saber e do apreender: Construindo uma Taxionomia para Mediação Pedagógica em Tecnologia de Comunicação Digital. Tese (Doutorado em Mídia e Conhecimento). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2001.
- FIORENTINI, L. M. R. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (Orgs.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-60.
- GUIMARÃES, C. **Marc Prensky**: O aluno virou especialista. *Época*. [S.l.] 2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>. Acesso em 28 maio de 2019.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003. p. 13-38.
- LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208p.

LINS, E. F.; SOUZA, F. M. **Letramento digital e o audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais.** *EntreLínguas*, Araraquara, v.2, n.1, p.51-66, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/CyberCom/Downloads/Dialnet-LetramentoDigitalEAudiovisualComoPotencializadores-6193395.pdf>. Acesso em 12 jun. de 2019.

LUCIANO, M. S. **As TIC no Ensino-Aprendizagem das Línguas.** 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português e Espanhol) – Universidade da Beira Interior, Covilhã.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCOSO, M. C. L. **As Tic no ensino do espanhol como língua estrangeira.** 2010. 54 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Porto, Portugal.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba: SEED/PR, 2008.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants.** Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf Acesso em: 05 de abril de 2019.

QUEIROZ, D. N. et al. TIC: uma realidade, avanço e possibilidades na mediação no ensino de espanhol. In: **VII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação.** Palmas, TO. Anais... Palmas: CONNEPI, 2012, p. 38-42.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan./jul. 2017.

SANTOS, T. F.; BEATO, Z.; ARAGÃO, R. **As TICs e o Ensino de Línguas.** 2010. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: Referencial curricular: Lições do Rio Grande. V. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009. In: ECKERT, K.; FROSI, V. M. **Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave.** *Domínios de Lingu@Gem*, v. 9, p. 198-216, 2015.

SILVA, A. M. F. O ensino/aprendizagem da língua espanhola e a rede social LIVEMOCHA. **Revista Letrando**, v. 1, p. 2-10, jan./jun. 2012.

TAVARES, A. C. **O papel dos Objetos de Aprendizagem no ensino de línguas**: uma análise em cursos *on-line* de espanhol como língua estrangeira. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.


UNESP. **Tecnologias de Informação e Comunicação**: TICs aplicadas à LE. Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo: UNESP/SEESP, 2012.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

ZUIN, A. A. S. O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul.-set. 2010.

ANEXOS

**ANEXO A – ATIVIDADE IMPRIMÍVEL DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO:
NÍVEL INTERMEDIÁRIO**

Usamos las palabras 

EL AGUA

La trastada

El laboratorio había quedado completamente inundado, como si hubiera estado diluviando durante horas.

Cuando llegó el brujo y vio lo ocurrido. Estuvo a punto de sufrir un mareo. ¿Qué trastada habría hecho aquél muchacho? Pensó en castigarlo, pero no, no podía. ¡Se parecía tanto a él cuando era joven! ¡Eran como dos gotas de agua! Sin duda, su ayudante llegaría a ser un gran brujo.

1. Lee el texto *La trastada* y contesta. ¿Qué significa *diluviar*?

▣ Ordena estas palabras de mayor a menor intensidad

- diluviar ● chispear ● llover

2. Completa las oraciones con las palabras del recuadro

mareo

Al atardecer, subió la _____

marea

El tiburón es un animal _____

marisco

¡Qué _____ tengo!

marino

Fuimos al restaurante y comimos _____

3. Cuando vemos a dos niños y usamos la expresión “*son como dos gotas de agua*” ¿qué queremos decir?

_____ Estar mojados

_____ Parecerse mucho

_____ Ser muy lentos

4. Localiza y rodea cinco palabras relacionadas con el agua

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| E | A | A | P | S | M | O | I | C |
| T | O | R | R | E | N | T | E | H |
| S | P | R | J | D | A | L | E | A |
| R | A | O | Z | L | A | G | O | R |
| I | S | Y | U | M | O | I | D | C |
| O | C | O | S | E | Q | F | J | O |

Ahora escribelas

5. Recordemos un trozo de la historia

- ¿Qué le ocurrió un día, al aprendiz de brujo? _____

- ¿Qué pasó al momento? _____

- ¿Qué ocurrió poco después? _____

