O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: AGÊNCIA E DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

EL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN PRÁCTICAS DE LITERACIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA: AGENCIA Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA

Izabel da Silva[1]
Eliege Cristina Pepler[2]

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em práticas de letramento no ensino de língua espanhola no Ensino Médio. Os dados foram gerados a partir do processo de textualização, envolvendo a produção de diferentes gêneros textuais/discursivos/digitais de estudantes secundaristas de duas turmas da 3ª série de um curso técnico. A análise considerou os estudos do Letramento, em suas diferentes acepções, sua relação com a multimodalidade, e o conceito de gêneros textuais e discursivos. Os resultados mostraram que os estudantes, nesse contexto de ensino, usaram as TDICs com um grau variável de habilidades, demonstrando que são capazes de criar e interagir por meio de diferentes práticas de letramento no meio digital e presencial e de se posicionarem agentivamente nesse processo. Embora ainda seja necessário aprimorar o ensino-aprendizagem do letramento intercultural e da língua espanhola em gêneros escritos.

Palavras-chave: Letramento; TDICs; Língua Espanhola.

INTRODUÇÃO

As novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) passaram a ocupar uma centralidade em nosso cotidiano, potencializado, inclusive, mudanças no uso da linguagem, nas interações e nas práticas de letramento na sociedade. Como consequência das tecnologias digitais, os textos e discursos contemporâneos, organizados em diferentes linguagens ou em múltiplas semioses (multimodalidade ou multissemiose), têm

[1] Doutoranda em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP), Mestra em Sociedade, Cultura e Fronteiras (UNIOSTE/Campus Foz do Iguaçu). Docente da Educação Básica Técnica e Tecnológica (IFPR). E-mail: izabeldasilva13@gmail.com .
[2] Doutora em Estudos Literários (UFPR). Docente da Educação Básica Técnica e Tecnológica (IFPR). E-mail: eliegep@yahoo.com.br .

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

exigido capacidades e práticas de compreensão e produção no processo de significação (ROJO e MOURA, 2012).

Esse fenômeno utilizado para designar novas e múltiplas práticas sociais de linguagem pode ser denominado de multiletramentos. A partir da análise de pesquisas recentes que envolvem o letramento, Bawarshi e Reiff (2013) examinam as possibilidades e implicações do uso dos gêneros no ensino da escrita em diferentes disciplinas e contextos: acadêmicos, no ambiente de trabalho e em contextos profissionais, em contextos públicos e de novas mídias. A relação entre eles estaria no fato de como os gêneros refletem e coordenam "modos sociais de conhecer e agir no mundo, e assim fornecem maneiras valiosas de investigar como os textos funcionam em diversos contextos e como ensinar os estudantes a agir significativamente em vários contextos" (Idem, 2013, p. 17).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), o documento que trata dos parâmetros de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta como um dos objetivos para o ensino de Línguas Estrangeiras: "introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas" (BRASIL, 2006, p. 87). O documento também sugere como diretrizes para o currículo de língua: "conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc" (BRASIL, 2006, p. 32).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução nº 06/2012, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais, asseguram aos estudantes conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania. Como se observa, resumidamente, em alguns princípios norteadores descritos em seu Capítulo II: a integração do trabalho com a ciência, a tecnologia e a cultura; e a articulação entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, Resolução nº 06, 2012, p. 2-3).

Do mesmo modo, o documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[3], reconhece as potencialidades das tecnologias digitais no desenvolvimento de "competências e habilidades" (com todas as ressalvas que se pode observar) que permitem aos estudantes, entre outras, por exemplo: "apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos

[3] Documento homologado pela Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. em 21 de dezembro de 2017.

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho" (BNCC, s/p. Acesso em: 25 out. 2019).

Apesar dos documentos oficiais incluírem, já há algum tempo e mais recentemente com a BNCC[4], a necessidade e as potencialidades das TDICs na Educação Básica e Profissional, ainda existem limitações na estrutura das instituições públicas de ensino e na formação do professor que, muitas vezes, dificultam sua aplicabilidade. Neste sentido, o objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões sobre o uso de TDICs em práticas de letramento, com foco na produção, recepção e circulação de gêneros textuais/discursivos/digitais, desenvolvidos a partir do ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio Técnico.

Com vistas a concretizar o objetivo proposto, primeiro apresentamos o embasamento teórico, discorrendo sobre as concepções de letramento, em especial àquelas que se referem à multimodalidade e ao letramento digital. Na subseção teórica, introduzimos a definição de gêneros discursivos/textuais/digitais. Na metodologia, descrevemos as etapas e os recursos didáticos utilizados no desenvolvimento do trabalho. Na seção de análise, discutimos os dados gerados a partir das práticas de letramento (digital ou não), realizadas nas aulas de língua espanhola. Por último, tecemos algumas considerações sobre o uso das TDICs nesse contexto de ensino.

EMBASAMENTO TEÓRICO

As pesquisas sobre o letramento têm sido desenvolvidas por diferentes áreas do conhecimento, com metodologias e categorias próprias. Neste artigo, entendemos letramento como o campo de estudo que recobre os usos e práticas sociais de linguagem, que envolvem a escrita e a oralidade, sejam eles valorizados ou não, globais ou abarcando contextos históricos e sociais diversos (STREET, 2010).

Com o advento da *Web* 2.0, tem crescido o interesse de pesquisadores nos estudos sobre o letramento e sua relação com outras semioses no espaço virtual. Isso tem provocado o surgimento de uma gama de acepções para um conjunto de letramentos particulares, desde multiletramentos, como observado acima, ao *letramento digital, letramento visual* ou

[4] Embora o texto da BNCC tenha alterado, na formação geral básica do Ensino Médio, a obrigatoriedade do ensino de espanhol para o inglês, cabe à rede de ensino ou disponibilidade da instituição oferecer, em caráter optativo, a língua espanhola.

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

letramento multimídia, letramento em informação, *letramento intercultural*, entre outros (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016).

O conceito de *letramento digital*, definido por Dudeney, Hockly e Pegrum, abrange as "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital" (Idem, 2016, p. 17). Os autores definem o *letramento em informação* como as habilidades que nossos estudantes precisam ter para avaliar a credibilidade das fontes e das informações, a começar por análises críticas de *sites*.

No mundo multimídia, somos bombardeados por elementos visuais, que vão da proliferação de *memes* diários à visualização constante de dados, gráficos e infográficos. Deste modo, o *letramento visual* ou *letramento multimídia* tem mobilizado a necessidade de desenvolvermos habilidades para interpretar e criar textos em múltiplas mídias, integrando elementos como imagens, sons e vídeos. Além disso, vivemos em um tempo em que precisamos ser capazes de interpretar e filtrar informações através de diferentes tipos de plataformas e línguas. Para isso, em nossas aulas de língua estrangeira, é fundamental propiciar o desenvolvimento do *letramento intercultural* dos estudantes, para que, conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 52-53), sejam capazes de "apreciar artefatos de outras culturas e negociarem uma comunicação efetiva e construtiva com membros de outras culturas".

Apesar do surgimento desse conjunto de termos para diferenciar o que se entende atualmente por letramento, temos que tomar cuidado para não cair na armadilha da reificação, como analisa Street (2010), no sentido de evitar o determinismo que focaliza o canal, o visual, a tecnologia e não as práticas sociais. Concordamos com o autor quando diz que são as práticas sociais que atribuem significados ao computador, à mídia visual, ou seja, às tecnologias, e não o contrário.

O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO/DIGITAL

Os gêneros já foram utilizados como ferramentas para a classificação e organização de textos. Mas, com o tempo, também passaram a ser entendidos como formas de conhecimento cultural que nos ajudam a compreender e agir em diferentes situações na sociedade. O filósofo da linguagem Bakhtin (1997) define os gêneros discursivos como um conjunto heterogêneo e infinito de enunciados, relativamente estáveis, que variam conforme as distintas esferas da

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

atividade humana. As esferas da atividade humana (cotidiana, científica, acadêmica, jornalística etc.) determinam as características específicas do gênero discursivo, como o *conteúdo temático* (assunto/tema a ser abordado), a *estrutura composicional* (formato do texto) e seu *estilo linguístico* (registros verbais).

Consoante a Rojo e Barbosa (2015), assim como mudam o funcionamento, os instrumentos e as relações sociais nas esferas da atividade humana, da mesma forma acontecerá com os gêneros. Segundo as autoras, o surgimento das TDICs foi responsável por provocar mudanças capazes de criar uma duplicidade de gêneros, a exemplo das "cartas/*e-mail,* conversas/*chat* ou bate-papo, diário/*blog,* e assim por diante" (Idem, p. 68).

A escola deve propiciar experiências significativas aos estudantes por meio de sua inserção nas práticas de letramento na *web,* visando o contato com a multiplicidade de culturas, de linguagens (multissemioses) e de mídias. Todavia, Rojo e Barbosa (2015) nos lembram, que os textos multimodais ou multissemióticos, envolvendo diferentes mídias, linguagens e tecnologias, ou mesmo os gêneros que circulam no ambiente digital, devem ser abordados sempre de maneira *situada*, definidos pelo funcionamento de suas *esferas* ou *campos de circulação*.

Nesse sentido, entendemos a importância de trabalhar com os gêneros textuais/ discursivos/digitais que tenham relação com a vida e a formação escolar ou acadêmica dos estudantes. Neste estudo, analisamos como alguns estudantes usaram as TDICs em diferentes práticas de letramento, mais especificamente, na elaboração dos gêneros *cuestionario*[5], *e-mail*/*correo electrónico*, gráfico e seminário, pertencentes à esfera científica e cotidiana.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa é de caráter descritivo e de natureza qualitativa-interpretativista (ERICKSON, 1989). Este trabalho consistiu em diferentes etapas e utilizou diferentes recursos didáticos e tecnológicos. Os dados desta pesquisa resultam de diferentes atividades e práticas de letramento (digital e impresso), realizadas de agosto a outubro de 2018, no componente curricular de Língua Espanhola, com os estudantes de duas turmas da 3ª série de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de uma instituição pública da Rede Federal de ensino.

[5] Estamos utilizando o nome do gênero textual em espanhol porque foi dessa forma que ele foi apresentado aos estudantes do Ensino Médio nas aulas de língua estrangeira.

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

A primeira etapa foi realizada por meio de atividades presenciais de problematização e reflexão por meio do conteúdo temático dos gêneros sobre a diversidade humana, preconceitos e estereótipos que se manifestam na sociedade. A partir dessas atividades as duas turmas foram divididas em grupos de trabalho (em média 6 grupos com 6 estudantes por turma, totalizando 12 grupos) e organizados segundo a escolha de diferentes conteúdos temáticos, como por exemplo: uso de agrotóxico, *fake news,* homofobia, modificações corporais, racismo, sexismo, violência contra a mulher, maus tratos aos animais etc.

A segunda etapa, cujo objetivo foi aprimorar o *letramento em informação*, consistiu na pesquisa e coleta de informações sobre a temática escolhida por cada grupo em *sites* de língua espanhola. Os estudantes usaram o laboratório de informática do instituto e/ou dispositivos móveis à sua disposição (*smartphones,* celulares *Android* etc), conectados ao *wifi* da rede do *campus.*

Após a seleção e filtragem das informações em espanhol, na terceira etapa, foi explicado aos alunos, a estrutura e o funcionamento do gênero c*uestionario*, como é escrito em países hispânicos, suas principais características linguísticas, como o gênero circula socialmente e sua importância para a vida cotidiana, profissional e acadêmica dos estudantes. Após essa sistematização, os alunos puderam ler e responder diferentes modelos impressos de *cuestionario* escritos em língua espanhola.

Na quarta etapa, aconteceu a elaboração da primeira versão do gênero c*uestionario*. A produção textual deveria ter 10 (dez) questões, sendo 8 (oito) fechadas, em que apenas uma alternativa pudesse ser marcada, e com duas perguntas abertas. Todos os enunciados e alternativas do gênero tinham que ser bilíngues (escritas em português e espanhol). Na sequência, cada grupo deveria enviar o *link* ou compartilhar o *cuestionario* através do formulário do *Google Forms*[6] por *e-mail* para a primeira correção. No intuito de estimular o *letramento digital,* as orientações e correções foram via *e-mail*. Após a devolutiva, cada grupo aplicou seu *cuestionario* a 20 (vinte) pessoas diferentes da comunidade escolar e/ou externa.

O passo seguinte foi a geração de *gráficos* a partir das respostas dos entrevistados. Para a última e quinta etapa, duas propostas de circulação do gênero foram feitas aos estudantes para a exposição e discussão dos dados: a produção de um painel impresso ou uma apresentação de *slides* para o seminário.

[6] Escolhemos trabalhar com o *Google Forms* com estudantes do Ensino Médio devido à gratuidade do formulário, podendo ser acessado a partir de dispositivos móveis e computadores conectados à internet. Mas também por ser uma ferramenta intuitiva que não exige dos usuários conhecimento de programação.

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É consenso que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nossas vidas e que elas vêm sendo incorporadas aos documentos oficiais que traçam diretrizes para a educação. Também não podemos negar que nossos estudantes passam bastante tempo conectados e imersos no universo das tecnologias digitais a ponto de desenvolverem considerável habilidade, da qual nós professores podemos nos valer em nossas aulas. A seguir, analisamos algumas capturas de tela com interações entre os estudantes secundaristas e professora responsável, ilustradas na Figura 1 e na Figura 2.

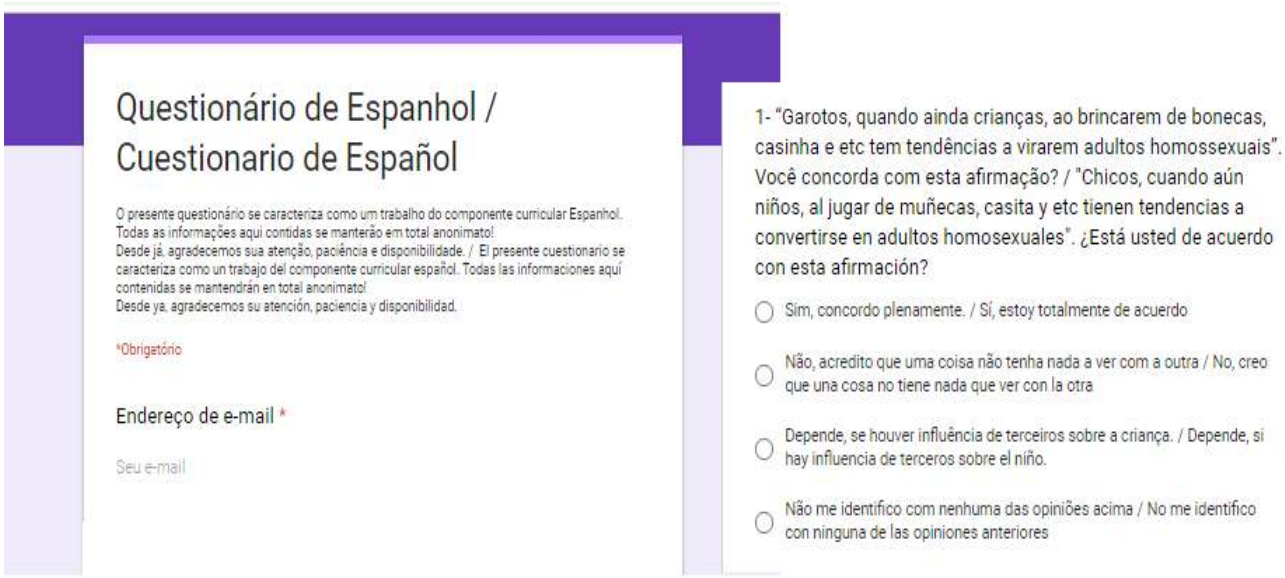
Figura 1 – E-mail: *Cuestionario* produzido com o *Google Forms*



Fonte: Arquivo próprio (2018)

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

Figura 2 – Elaboração do *Cuestionario* no *Google Forms*



Fonte: Arquivo próprio (2018)

A princípio, o gênero *cuestionario* deveria ser elaborado apenas por meio do *Google Forms,* para que sua aplicabilidade e circulação fosse virtual, facilitando, dessa forma, a geração dos gráficos e coleta de dados. Contudo, apenas um dos 12 grupos, entre as duas turmas, produziu o questionário usando o formulário eletrônico, como se observa na Figura 1 e 2. Outro grupo enviou a primeira versão do questionário em formato *PDF* e a segunda em Documento do *Word* (doc/docx). Um único grupo compartilhou o questionário pelo *Google Docs* para edição. Os demais (nove) grupos utilizaram o processador de texto do *Microsoft Word* para a produção de todas as versões do gênero e, posteriormente, enviaram-nas em anexo por *e-mail*.

A Figura 2 corresponde à captura de tela[7] do *cuestionario* sobre a homofobia, elaborado no *Google Forms.* Nesse exemplo, o grupo de estudantes demostrou ter familiaridade com a ferramenta virtual ao usá-la de forma eficaz na produção textual e na geração do Gráfico. Mas também que conseguiram colocar em prática as características específicas do gênero, como se nota no enunciado com o objetivo do trabalho e o cuidado com a proteção das informações pessoais dos respondentes (*O presente questionário se caracteriza como um trabalho do componente curricular Espanhol. Todas as informações aqui contidas se manterão em total* ***anonimato****! (...)/El presente cuestionario se caracteriza como un trabajo del ...*).

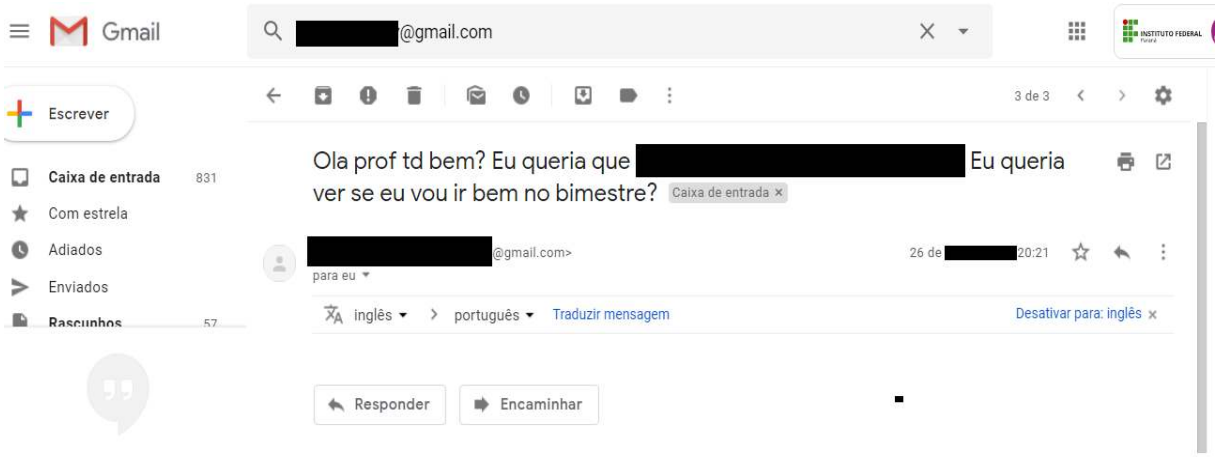
[7] As capturas de tela das imagens foram editadas para melhor atender ao formato deste artigo.

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

Conforme orientado nas aulas, o grupo apresentou as questões fechadas/abertas e as alternativas em língua portuguesa e espanhola (*1- "Garotos, quando ainda crianças, ao brincarem de bonecas, casinha e etc tem tendências a virarem adultos homossexuais". **Você** concorda com esta afirmação? / "Chicos, cuando aún niños, al jugar de muñecas, casita y etc tienen tendencias a convertirse en adultos homosexuales". ¿Está **usted** de acuerdo con esta afirmación?*). No entanto, parece-nos que a língua espanhola foi traduzida rapidamente por algum tradutor *online,* sem o cuidado de investigar expressões correlatas na língua estrangeira, ou de usar o tratamento adequadamente (o pronome **você** é informal no português e ***usted*** é formal em espanhol). Esse gesto mostra que, apesar do grupo dominar o letramento digital, ainda precisa aprimorar tanto o letramento em informação quanto o letramento intercultural.

Na Figura 3, é possível visualizar o uso que um dos estudantes faz do gênero digital *e-mail* ao interagir com a professora. O aluno escreve todo o conteúdo da mensagem, inclusive com a saudação ("*Ola prof **td** bem? Eu queria que... Eu queria ver se eu **vou ir** bem no bimestre?*"), no espaço destinado apenas ao "assunto" do *e-mail,* deixando o espaço da mensagem em branco.

Figura 3 – Gênero *E-mail* (Primeira versão)



Fonte: Arquivo próprio (2018)

Nota-se, por um lado, que esse estudante, ao demonstrar desconhecimento da *estrutura composicional* do *e-mail,* talvez ainda não possua considerável habilidade para a produção textual que envolve o letramento digital. Mas, por outro lado, quando o aluno apresenta estruturas inadequadas ao *estilo linguístico* desse gênero, como o uso da variedade coloquial

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

da língua (uso de abreviações, redundância e pontuação com base na entoação da fala), evidencia uma prática de retextualização (MARCUSCHI, 2004), isto é, situações em que textos orais são transformados em gêneros escritos.

Figura 4 – Gênero *E-mail* (Segunda versão)



Fonte: Arquivo próprio (2018)

Nossa expectativa no momento do planejamento das atividades era promover o uso de tecnologias digitais no processo de textualização, mas também motivar os estudantes a interagirem de modo mais participativo em língua espanhola. Entretanto, percebemos que muitos estudantes até aquele momento nunca haviam escrito um *e-mail* e, por meio de um movimento reflexivo, reorientamos nossa prática, no intuito de sistematizar também o gênero *e-mail/correo electrónico*. Como se observou na Figura 4, os alunos foram orientados a produzir o gênero digital em língua espanhola de maneira situada, de acordo com a sua área de formação no curso técnico em administração. Pois, como Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) pontuam, o fato de os jovens utilizarem cotidianamente as tecnologias digitais para entretenimento, não significa que não precisam de orientação para usá-las quando os objetivos são educacionais ou profissionais.

Vimos anteriormente, que apenas um dos 12 grupos realizou toda a prática de letramento (produção do gênero, aplicação e geração de gráficos) utilizando o formulário *online* do *Google Forms*. Por isso, os demais grupos foram orientados a gerar os gráficos das respostas após a aplicação do *cuestionario*. A Figura 5 ilustra como as estudantes fizeram a transposição das respostas do gênero impresso para o suporte digital.

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

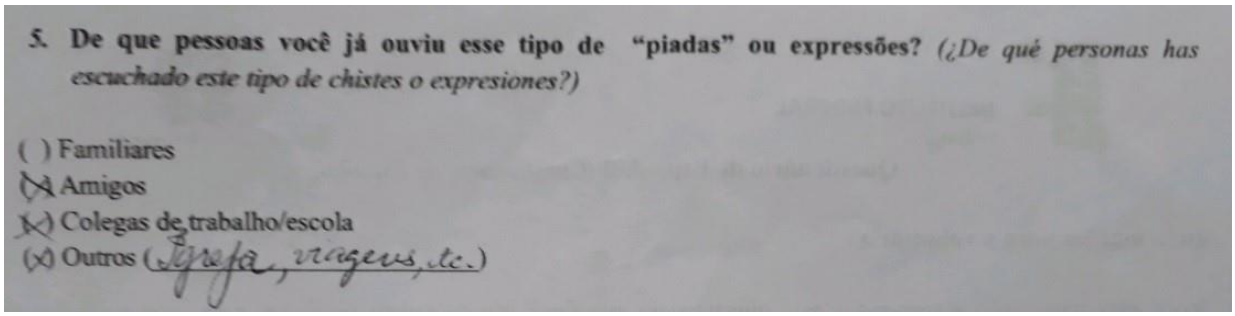
Figura 5 – Produção de Gráficos com o *Google Forms*



Fonte: Arquivo próprio (2018)

Com o aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos e digitais, texto, leiaute, imagens e gráficos se articulam, de forma a constituir um *design* que pauta o dia a dia de nossa sociedade (RIBEIRO, 2016, p.33). Isso se confirma, quando comparamos o *design* do Gráfico, representado na Figura 5, com o da *Questão 5* no questionário elaborado pelas estudantes, representado na Figura 6.

Figura 6 – Questão 5 – *Cuestionario* sobre o Racismo



Fonte: Arquivo próprio (2018)

No gênero impresso (Figura 6), elas colocaram quatro alternativas para cada pergunta fechada (Familiares, Amigos, Colegas de trabalho/escola e Outros, com uma linha para resposta), seguindo um padrão conhecido da estrutura composicional do *cuestionario*. Percebemos, com a visualização, que elas adaptaram o *design* de um gênero para o outro, ao incluírem as respostas escritas na alternativa "Outros" também na confecção do Gráfico. Isso

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

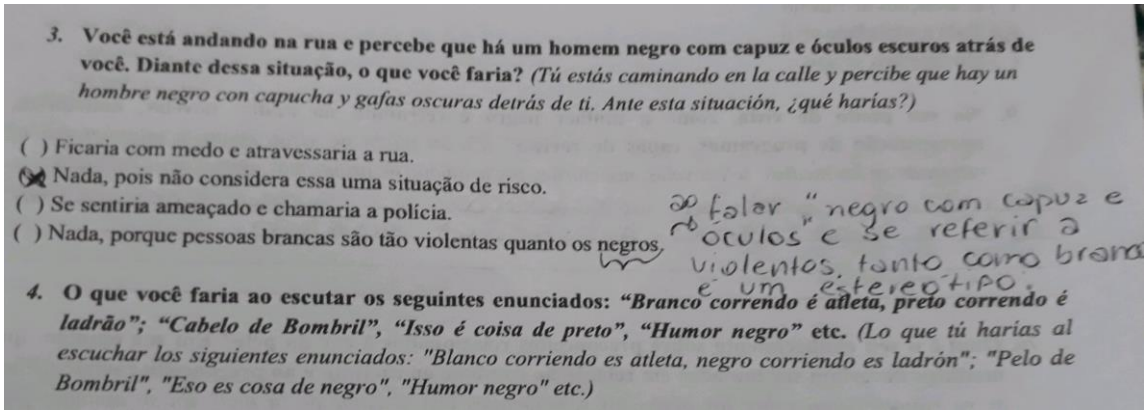
nos faz inferir que nossos estudantes são capazes de produzir gêneros multimodais, que envolvem, inclusive, as práticas de *letramento visual*.

Nas palavras de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), a verdadeira noção de letramento se baseia no ensino de língua e todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentidos por meio da linguagem. Nessa perspectiva, nossas aulas de língua precisam abranger o letramento digital. Todavia, quando avaliamos novamente o bilinguismo, critério exigido pela professora nos enunciados escritos, vemos que houve predomínio da língua portuguesa. Os 12 grupos usaram a língua espanhola nos enunciados das questões, mas a maioria só acrescentou o espanhol nas alternativas após a correção por e-mail. Do mesmo modo aconteceu com a transposição das respostas para o gráfico, como se vê nas Figuras 5 e 6, a língua espanhola está no enunciado da *Questão 5*, mas não em suas alternativas. Essa lacuna nos faz perceber a necessidade de aprofundar o desenvolvimento do letramento intercultural, para que nossos estudantes sejam capazes de ler, escrever, comunicar e interagir, de forma mais eficaz, por meio de práticas em língua espanhola.

Os exemplos analisados anteriormente revelam que os alunos utilizaram as TDICs de diferentes formas, confirmando a afirmação de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 25) de que "muitos dos jovens são levados a se conectarem com seus pares *online*, como resultado de vidas cada vez mais programadas (...), muitos deles podem ser realmente muito abertos aos usos criativos da tecnologia". Entretanto, é arriscado acreditarmos que a geração mais jovem é mais digitalmente competente e homogênea.

Os próximos exemplos mostram que o acesso e a utilização de tecnologias digitais não consistem em fator suficiente para que os estudantes assumam um posicionamento agentivo e crítico.

Figura 7 – *Questão 3 – Cuestionario* sobre o Racismo


3. **Você está andando na rua e percebe que há um homem negro com capuz e óculos escuros atrás de você. Diante dessa situação, o que você faria?** *(Tú estás caminando en la calle y percibe que hay un hombre negro con capucha y gafas oscuras detrás de ti. Ante esta situación, ¿qué harías?)*

( ) Ficaria com medo e atravessaria a rua.
(X) Nada, pois não considera essa uma situação de risco.
( ) Se sentiria ameaçado e chamaria a polícia.
( ) Nada, porque pessoas brancas são tão violentas quanto os negros.

ao falar "negro com capuz e óculos" e se referir a violentos, tanto como branco é um estereótipo.

4. **O que você faria ao escutar os seguintes enunciados: *"Branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão"; "Cabelo de Bombril", "Isso é coisa de preto", "Humor negro"* etc.** *(Lo que tú harías al escuchar los siguientes enunciados: "Blanco corriendo es atleta, negro corriendo es ladrón"; "Pelo de Bombril", "Eso es cosa de negro", "Humor negro" etc.)*

Fonte: Arquivo próprio (2018)

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

Na Figura 7 está representada a *Questão 3* do questionário sobre o racismo (*Você está andando na rua e percebe que há um homem negro com capuz e óculos escuros atrás de você. Diante dessa situação, o que você faria? /Tú estás caminando en la calle y percibe que hay un hombre negro con capucha y gafas oscuras detrás de ti. Ante esta situación, ¿qué harías?*). O grupo que o elaborou optou por imprimi-lo e aplicá-lo à comunidade escolar durante um evento de divulgação acadêmica e científica, realizado em setembro de 2018 no próprio *campus* do instituto. Um dos respondentes reagiu à última alternativa da pergunta (*Nada, porque pessoas brancas são tão violentas quanto os* ***negros***), como o seguinte comentário: *"ao falar "negro com capuz e óculos" e se referir a violentos tanto como brancos é um estereótipo.* A forma como o conteúdo temático foi abordado na questão mobilizou o posicionamento crítico do respondente ao ponto deste fazer uma avaliação ao discurso considerado estereotipado, e demonstrando reflexividade e proximidade com tema. Essa agentividade talvez não tivesse ocorrido se o questionário tivesse circulado estritamente no ambiente virtual, por meio do *Google Forms.*

A seguir, a Figura 8 ilustra os desdobramentos do processo de textualização, que teve início com a produção do gênero *cuestionario.* Como relatado anteriormente, no final do bimestre, os 12 grupos poderiam escolher entre duas opções de circulação do gênero: painel impresso com gráficos ou apresentação de slides. Ambas opções deveriam apresentar, por meio do gênero discursivo *seminário,* os dados gerados a partir da aplicação do questionário e as reflexões advindas do processo de textualização.

Figura 8 - Oficina sobre o Racismo



Fonte: Arquivo próprio (2018)

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

Na proposta inicial, a apresentação seria feita apenas na aula de espanhol para a professora do componente curricular. Mas no período em que estávamos realizando as atividades de problematização dos conteúdos temáticos, aconteceu uma situação discriminatória com relação ao cabelo de uma estudante negra. O acontecimento fez com que um dos grupos de estudantes se mobilizasse com o objetivo de dar uma resposta à comunidade escolar sobre discriminação racial. Dessa forma, organizamos, juntamente com as estudantes, uma oficina formativa sobre o racismo. No evento, aberto a todas as turmas, as estudantes puderam compartilhar os resultados e reflexões do trabalho desenvolvido na disciplina de língua espanhola, e convidamos uma professora de Direito para falar sobre racismo e injúria racial do ponto de vista legal, promovendo um debate muito importante no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo, ademais de promover o uso das TDICs no ensino de língua espanhola no Ensino Médio, procuramos propiciar o contato dos estudantes com diferentes tipos de letramento, por meio da produção, recepção e circulação de gêneros textuais e discursivos (questionário, gráfico, e-mail e seminário) relacionados às características de seus cursos na Educação Profissional e Tecnológica. Nossa análise mostrou que os estudantes não constituem um todo homogêneo, pois diferentes fatores podem impactar o acesso e suas habilidades digitais, seja o nível socioeconômico, a escolarização, domínio linguístico, ou mesmo seus interesses pessoais e sociais.

Apesar de estarem imersos e utilizarem com muita eficiência redes sociais para entretenimento, não significa que não precisem de orientação no desenvolvimento de suas habilidades de letramento digital, intercultural e linguístico. A análise do processo de textualização mostrou que @s estudantes, nesse contexto de ensino, usaram as TDICs com um grau variável de habilidades (uns com mais dificuldades que outros), demonstrando que são capazes de criar e interagir por meio de diferentes práticas de letramento no meio digital e de se posicionarem agentivamente nesse processo. Embora ainda seja necessário aprimorar o ensino-aprendizagem do letramento intercultural e da presença da língua espanhola em gêneros escritos.

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.

A partir desta experiência de sala de aula, foi possível compreender a importância e relevância de usar, cada vez mais, diferentes tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo em vista que elas podem mediar o trabalho com a pesquisa na Educação Profissional, e possibilitar aos/às estudantes o desenvolvimento do posicionamento crítico, o reconhecimento da diversidade e a reflexão sobre as desigualdades sociais. Do mesmo modo, é essencial que nós professores sejamos capazes de promover a formação significativa de nossos estudantes na perspectiva do letramento e dos multiletramentos no Ensino Médio.

Resumen: Este artículo busca reflexionar sobre el uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs) en las prácticas de literacidad en la enseñanza de la lengua española en la escuela secundaria. Los datos se generaron a partir del proceso de textualización, que involucró la producción de diferentes géneros textuales/discursivos/digitales de estudiantes de la Secundaria de dos clases del tercer grado de un curso técnico. El análisis consideró los estudios de la Literacidad, en sus diferentes concepciones, su relación con la multimodalidad y el concepto de géneros textuales y discursivos. Los resultados mostraron que los estudiantes, en ese contexto de enseñanza, utilizaron las TDICs con un grado variable de habilidades, lo que demuestra que son capaces de crear e interactuar a través de diferentes prácticas de literacidad en el ambiente digital y de posicionarse activamente en ese proceso. Aunque todavía es necesario mejorar la enseñanza/aprendizaje de la literacidad intercultural y de la lengua española en los géneros escritos.

Palabras clave: Literacidad; TDICs; Lengua española.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero:** história, teoria, pesquisa, ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 25 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ERICKSON, Frederick. *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In.: WITTROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza, II:** métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989, p. 195-301.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais:** leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas; In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 47-62, jul./dez. 2019.
Recebido em: 30 out. 2019.
Aceito em: 22 maio 2020.