

IZABEL DE MORAES SARMENTO REGO

**INCORPORAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA AULA
DE LÍNGUA ESPANHOLA:
POSSIBILIDADES E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA
PRODUÇÃO DE UM TEXTO PUBLICITÁRIO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Bértoli Braga

CAMPINAS

2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Rego, Izabel de Moraes Sarmento.

R265i Incorporação das novas tecnologias na aula de língua espanhola : possibilidades e dificuldades encontradas na produção de um texto publicitário / Izabel de Moraes Sarmento Rego. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Denise Bértoli Braga.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento digital. 2. Língua espanhola. 3. Leitura crítica. 4. Leitura e produção multimodal. I. Braga, Denise Bertoli. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

hb/iel

Título em inglês: Incorporation of new technologies in the Spanish classroom: possibilities and difficulties encountered in the production of advertising copy.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Digital literacy; Spanish language; Critical reading; Multimodal reading and production.

Área de concentração: Linguagem e Tecnologias.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

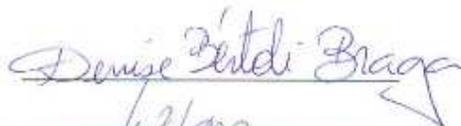
Banca examinadora: Profa. Dra. Denise Bértoli Braga (orientadora), Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes e Profa. Dra. Romilda Mochiuti. Suplentes: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo e Profa. Dra. Angelita Gouveia Quevedo.

Data da defesa: 25/03/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Denise Bértoli Braga



Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes



Profa. Dra. Romilda Mochiuti

Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo



Profa. Dra. Angelita Gouveia Quevedo



IEL/UNICAMP
2010

Dedico este trabalho a Ricardo, Cristiana, Pedro e Rodrigo pelo apoio incondicional em todos os momentos dessa jornada, pelo amor, incentivo e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir esse desafio e possibilitar a conclusão desta etapa.

Aos meus pais Cristiana e Ricardo e aos meus irmãos Pedro e Rodrigo pelo apoio e compreensão em todos os momentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Denise Bértoli Braga, pela orientação acadêmica, pela confiança em me aceitar como sua orientanda, pela amizade e por todo o aprendizado que me possibilitou ao longo dessa jornada.

À minha tia Profa. Me. Elizabeth Danziato Rego pelo incentivo e orientação desde os primeiros passos da minha jornada acadêmica.

A todos os familiares e amigos, pelo apoio e companheirismo.

Aos professores, funcionários e colegas do Instituto de Estudos da Linguagem/IEL.

Ao Prof. Dr. Luis Fernando Gomes e à Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo, membros da Banca de Qualificação, pelas valiosas sugestões.

À Profa. Dra. Romilda Mochiuti pela confiança em ceder espaço para a aplicação do experimento desta pesquisa.

À Capes pela bolsa de estudos que possibilitou esta pesquisa de mestrado.

Ao Banco Santander pela bolsa de mobilidade que me deu oportunidade de amadurecimento e importante aprofundamento da pesquisa.

Aos colegas da Universidad Politécnica de Valencia (Espanha), em especial à Profa. Dra. Ana Gimeno Sanz e ao Prof. José Macário de Siqueira Rocha e demais colegas do Departamento de Linguística Aplicada.

Aos colegas participantes do projeto de pesquisa Capes 172/08, em especial ao Prof. Dr. Joni de Almeida Amorim e à Profa. Me. Izabel Cristina Araújo, pelo companheirismo e pela confiança.

À amiga Profa. Dra. Ana Maria Nápoles Villela pelos conselhos, pela amizade e pela leitura cuidadosa. Às colegas de orientação, em especial Débora, Anair e Juliana.

À equipe do projeto *Read in Web* pelo suporte técnico na realização do experimento, em especial: João Tiago Foa Binsztajn, Virgílio Nascimento Santos e Ana Rute Cavalcanti Vaz Mendes.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa busca refletir sobre o descompasso que existe entre as metodologias de ensino de língua estrangeira e as necessidades comunicativas da atualidade. Preocupado com essa questão, o estudo discute a inserção das novas tecnologias na aula de espanhol como língua estrangeira. A pesquisa parte do pressuposto de que o uso das novas tecnologias nas tarefas pedagógicas é um caminho necessário para atualizar o ensino de língua estrangeira adaptando-o às demandas do contexto atual no qual se inserem os estudantes universitários. Entende-se que tal contexto exige a familiaridade com as novas tecnologias e com a leitura crítica das informações veiculadas na mídia e isso pressupõe a interação com textos multimodais na língua alvo. O estudo empírico realizado foi centrado em atividades pedagógicas que tinham como objetivo a produção de um texto publicitário. A finalidade central desse estudo foi investigar se a produção de textos publicitários favorece a aquisição de itens de língua, contribui para o desenvolvimento do letramento digital e da leitura crítica dos estudantes envolvidos. Na realização da tarefa pedagógica proposta – produção de uma publicidade contra o consumismo – constatou-se que os estudantes superaram as expectativas iniciais no que se refere ao domínio das ferramentas técnicas, necessárias para produção de textos multimodais na Internet. A análise dos dados indicou que a tarefa proposta favoreceu a aprendizagem da língua espanhola, o desenvolvimento da reflexão social crítica e permitiu levantar questões sobre a competência dos alunos testados em relação à leitura e produção de textos multimodais. Os resultados também apontaram para a necessidade de se trabalhar a reflexão social crítica e a leitura e produção de textos multimodais.

Palavras-chave: Letramento Digital, Língua Espanhola, Formação Crítica, Leitura e Produção Multimodal.

ABSTRACT

This study explores the mismatch between foreign language teaching methodologies and the communicative needs of today by analyzing the integration of new technologies in the classroom in the teaching of Spanish as a foreign language. It assumes that the adoption of new technologies in the teaching of a foreign language is indispensable for contextualizing learning, and that new technologies are required for the critical reading of reports in the media, presupposing the interaction with multimodal texts in the target language as a way of building familiarity with the foreign context. Empirical research was focused in educational activities that were intended to produce an advertisement. The central goal of this research was to investigate if whether the production of advertising copy promotes the acquisition of language items, contributes to the development of digital literacy and the development of critical reading of the students involved. In carrying out the educational task proposed (the production of an advertising against consumerism) it was found that students exceeded initial expectations with regard to mastery of the technical tools necessary for the production of the multimodal texts on the web. Analysis of the data indicated that the proposed task favored learning of Spanish, the development of critical social reflection and raised questions about the competence of students tested for reading and production of multimodal texts. The results also pointed to the need to work on critical social reflection and the critical reading and production of multimodal texts.

Key words: Digital Literacy; Spanish Language; Critical Reading; Multimodal Reading and Production.

Lista de Figuras

Figura 1	Página inicial da tarefa “Consumismo y Publicidad”	60
Figura 2	Página “Consumismo no significa felicidad”, da atividade “Para empezar”	61
Figura 3	Página “El consumismo nos consume”, da atividade “Para empezar”	62
Figura 4	Página “Año 1975, sobre el consumismo”, da atividade “Para empezar”	63
Figura 5	Página “Consumismo y publicidad”, da atividade “Para empezar”	64
Figura 6	Situação-problema no fórum de discussão do Teleduc.....	65
Figura 7	Etapa “Actividad 1” da tarefa “Consumismo y Publicidad”	66
Figura 8	Etapa “Actividad 2 - A” da tarefa “Consumismo y Publicidad”	67
Figura 9	Etapa “Actividad 2 - B” da tarefa “Consumismo y Publicidad”	67
Figura 10	Etapa “Actividad 2 - B” da tarefa “Consumismo y Publicidad”	68
Figura 11	Etapa “Desafío” da tarefa “Consumismo y Publicidad”	69
Figura 12	Tutorial “Edición de imagen” da etapa “Desafío”	70
Figura 13	Tutorial “Creación publicitaria” da etapa “Desafío”	70
Figura 14	Quadro resumo do uso de verbos no imperativo pelos estudantes.....	83
Figura 15	Uso de programas de computador pelos estudantes.....	86
Figura 16	Uso do tutorial de imagens pelos estudantes.....	88
Figura 17	Publicidade de contra consumo produzida por S3 e S4.....	103

Figura 18	Publicidade de contra consumo produzida por S7.....	105
Figura 19	Publicidade de contra consumo produzida por S1.....	106
Figura 20	Publicidade contra o consumismo elaborada por S1.....	131
Figura 21	Publicidade contra o consumismo elaborada por S2.....	132
Figura 22	Publicidade contra o consumismo elaborada por S3 e S4.....	133
Figura 23	Publicidade contra o consumismo elaborada por S5.....	134
Figura 24	Publicidade contra o consumismo elaborada por S6, S8 e S9.....	135
Figura 25	Publicidade contra o consumismo elaborada por S7.....	136
Figura 26	Publicidade contra o consumismo elaborada por S10.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
NLG	New London Group
NMMLP	New Mexico Media Literacy Project
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E NOVAS NECESSIDADES	25
1.1 Contexto histórico	25
1.2 Necessidades do aprendiz brasileiro	31
1.3 Necessidades de avanço na prática educacional: letramento digital e leitura crítica	36
1.3.1 Letramento digital	36
1.3.2 Leitura crítica	41
2 O QUE O CONTEXTO ATUAL DEMANDA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	51
2.1 Pedagogia de Letramentos Múltiplos	51
2.1.1 A multimodalidade no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação: a visualização da comunicação	56
2.2 Inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola: uma demanda da sociedade atual	63
2.2.1 A necessidade de inserção da realidade do aluno nas práticas escolares	63
2.2.2 O professor e as Tecnologias de Informação e Comunicação	65
2.2.3 Possibilidades do ensino mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação	67
2.3 O texto publicitário e o desenvolvimento da criticidade	72

3	METODOLOGIA DA PESQUISA	77
3.1	Natureza e metodologia da pesquisa	77
3.2	Questões e contexto da pesquisa	81
3.2.1	Participantes da pesquisa	82
3.2.2	Procedimentos adotados para geração de dados	82
3.3	A relação da tarefa proposta com a orientação dos Letramentos Múltiplos sugerida pelo New London Group	95
3.3.1	Prática Situada	95
3.3.2	Instrução Explícita	96
3.3.3	Suporte Crítico	96
3.3.4	Prática Transformada	96
4	ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS NA APLICAÇÃO DA TAREFA	99
4.1	A produção de texto publicitário e a aquisição de língua estrangeira	99
4.2	O letramento digital de estudantes universitários de espanhol como língua estrangeira	109
4.3	A reflexão social crítica na interpretação de textos publicitários em língua estrangeira	114
4.4	Dificuldades e limitações na realização da tarefa “Consumismo y Publicidad”	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135

REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	149
APÊNDICE A – Questionário sociocultural respondido pelos estudantes de espanhol	151
APÊNDICE B - Atividade “Consumismo y Publicidad”	153
ANEXOS	155
ANEXO A – Publicidades contra o consumismo produzidas pelos sujeitos da pesquisa	157
ANEXO B – Transcrição das interações dos sujeitos da pesquisa	165

INTRODUÇÃO

Refletindo a respeito do contexto atual, entendemos que as Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TICs) são presença cada vez mais marcante na realidade em que nos inserimos. Tais tecnologias provocam alterações significativas na forma como nos relacionamos com as informações e com outras pessoas. Atuando no ensino de espanhol como língua estrangeira, buscamos refletir sobre o que esse contexto atual em que vivemos demanda e oferece para o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE). Nesse sentido, o foco desse estudo é buscar entender de que forma podemos incluir e tirar melhor proveito do uso das TICs no ensino de espanhol.

É nosso entendimento que, para que essas tecnologias causem alterações significativas e positivas na educação, é necessário que os envolvidos nesse processo (destacamos especialmente professores e estudantes) saibam usar as ferramentas dessas tecnologias e relacionar-se com as informações disponíveis por meio delas. À medida que aprofundamos nossos estudos sobre essas práticas, damos conta de que o uso da Internet em sala de aula precisa incluir novos tipos de letramento que contemplem: o domínio das ferramentas tecnológicas que serão usadas; a leitura de elementos visuais; e a leitura crítica das informações veiculadas nas novas mídias. Ao investigar se o ensino de línguas estrangeiras contempla tais letramentos, observamos que as atuais abordagens de ensino de LE não dão conta dessas novas demandas sociais. Isso nos levou a formular a seguinte questão: *Como pensar os novos letramentos e a formação crítica no contexto de ensino de espanhol?*

No atual contexto, entendemos que a teorização de ensino de LE está muito marcada pela orientação comunicativa. De acordo com essa orientação, o foco principal está na interação entre os sujeitos e o centro da motivação do ensino está no tema a ser tratado. De fato, o ensino que é orientado por essa abordagem, não considera as diferenças existentes nos textos que circulam em práticas sociais distintas das quais os sujeitos participam. Tal abordagem de ensino também não se preocupa com a crítica social.

Consideramos que, numa universidade, é importante formar cidadãos críticos que sejam capazes de questionar as informações a que são expostos em seu cotidiano. No entanto as teorias de leitura crítica não costumam abordar o ensino de LE. Ou seja, de forma geral, o questionamento ideológico no ensino já pressupõe o domínio da língua.

Dessa forma, entendemos que há um conjunto de lacunas nas orientações sobre o ensino de LE. Tais orientações não contemplam de forma mais evidente questões relativas aos contextos sociais¹ de uso, à reflexão social crítica e pecam, também, por não explorarem as TICs nas práticas de sala de aula. Ou seja, há teorias muito promissoras, mas a exploração dessas teorias para a prática pedagógica (muitas delas restritas ao ensino de língua materna – doravante LM) é ainda incipiente no ensino de LE, talvez devido à falta de reflexões teóricas mais aprofundadas que contemplem as especificidades da aquisição de uma língua estrangeira.

A fim de buscar caminhos alternativos, propusemos uma pesquisa exploratória na qual fizemos a tentativa de conciliar esses diferentes elementos: ensino de língua estrangeira, Tecnologias de Informação e Comunicação e reflexão social crítica. Este estudo exploratório convergiu em uma tarefa virtual de língua espanhola que foi executada por um grupo de estudantes universitários, aprendizes da língua em questão. Buscamos, então, entender como esse tipo de atividade poderia contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem da língua e quais seriam os problemas e possibilidades decorrentes desta proposta. Neste contexto consideramos que os textos publicitários ofereciam um caminho promissor para abordar tais questões na sala de aula de espanhol como língua estrangeira.

Nossa finalidade na presente pesquisa foi refletir em que medida as atividades propostas na tarefa levariam os alunos a explorarem os recursos do computador, a serem críticos em relação a textos publicitários e em que medida isso também geraria uma apropriação da LE. Nosso objetivo, portanto, era observar como a integração desses

¹ Neste estudo a noção de “contextos sociais” refere-se aos diferentes ambientes e atuações sociais nos quais os sujeitos da pesquisa se relacionam, seja de forma direta ou de forma indireta através das novas tecnologias e mídias.

elementos favorece uma aprendizagem significativa de LE que seja atrelada a uma reflexão social crítica. O estudo proposto foi norteado por duas perguntas de pesquisa mais amplas:

1. A produção de texto publicitário na sala de aula de língua espanhola favorece:
 - a) a expansão do letramento digital dos alunos envolvidos?
 - b) o desenvolvimento da reflexão social crítica?
 - c) a aquisição da língua alvo?
2. Que dificuldades podem surgir na implantação desse tipo de atividades no ensino presencial de LE?

A dissertação está organizada em cinco capítulos. No **Capítulo 1**, enfocamos o contexto histórico do ensino de línguas no Brasil e salientamos as características e limitações das abordagens de língua atuais. Também buscamos levantar as necessidades dos aprendizes brasileiros, destacando-se a necessidade de ampliação do escopo de línguas estrangeiras ensinadas em ambiente escolar, a necessidade de promover o letramento digital e a leitura crítica, de modo a tornar o ensino de línguas mais alinhado com as tendências de uso pedagógico das TICs atual e levar os alunos a refletirem sobre os diferentes contextos sociais nos quais eles estão inseridos. No presente estudo optamos por focar em textos de publicidade, já que esses estão presentes nas diferentes mídias às quais os alunos estão expostos e constituem um aspecto cultural a ser criticamente refletido no contexto de uma estrutura capitalista.

No **Capítulo 2**, buscamos aprofundar essa discussão com base nos estudos que discutem os letramentos nos dias de hoje. Destacamos especialmente a proposta de Pedagogia dos Letramentos Múltiplos e a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas escolares.

No **Capítulo 3** apresentamos a metodologia adotada no estudo empírico. Apresentamos, em mais detalhes, o contexto da pesquisa e da coleta de dados. Nesta discussão, buscamos salientar a relação que estabelecemos entre a tarefa proposta (“Consumismo y Publicidad”) e as teorias discutidas. Os **capítulos finais – 4 e 5** – foram dedicados à análise e discussão dos dados e às considerações finais sobre os resultados obtidos.

1 ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E NOVAS NECESSIDADES

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

O ensino de língua é norteado por um conjunto de conceitos teóricos fundamentais sobre língua e sobre o processo de ensino e de aprendizagem. A esse conjunto de conceitos, dá-se o nome de abordagem de ensino. Segundo Pérez (2004, p. 666), a abordagem de ensino “especifica a natureza do que é o ensino e a aprendizagem, bem como todos os pressupostos a que se atêm ou devem se ater”.

As escolhas desses pressupostos teóricos, por sua vez, formam as diferentes metodologias² que sugerem como usar esses conceitos nas práticas de ensino e de aprendizagem em tarefas, experiências, atividades e avaliações (RICHARDS, 1985 apud PRABHU, 1990). Segundo Leffa (1988, p.211), “O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, assim como as normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso”.

No entanto, ao escolher uma metodologia, o professor deixa de considerar outras concepções e necessidades, como veremos adiante, uma vez que as metodologias escolhem determinados conceitos em detrimento de outros e isso pode criar um engessamento no ensino. Segundo Mittmann (2007, p.87), “A concepção que se tenha de língua e de sujeito determina a forma de, em sala de aula, trabalhar-se a língua e formar-se o sujeito.” A autora argumenta que tudo o que acontece no processo de ensino e de aprendizagem depende da postura do professor diante do que se estuda e dos lugares sociais ocupados.

Como era de se esperar, ao longo da história, as abordagens de ensino de línguas foram se modificando, acompanhando as transformações também ocorridas nos

² Nesta pesquisa, entendemos metodologia e método de ensino como sinônimos.

campos da psicologia, da linguística e da pedagogia. Essas relações e mudanças ficam mais claras quando analisamos as principais tendências pedagógicas que têm norteado o ensino de línguas. Nesse sentido, fazendo um breve retrospecto, podemos estabelecer um paralelo entre a teoria behaviorista de aprendizagem, na qual se buscava condicionar o comportamento humano e o desenvolvimento da abordagem estrutural de ensino de LE. Nessa abordagem, acreditava-se que a proficiência em uma língua estrangeira também era um comportamento: “A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta” (LEFFA, 1988, p.219).

Uma das principais críticas ao ensino estruturalista de LE estava na fragmentação da aprendizagem em unidades isoladas de conhecimento linguístico. Segundo Lakoff (1972 apud LEFFA, 1988), no estruturalismo, considerava-se que os seres humanos aprendiam como os outros mamíferos, por meio de repetição, exercícios e assimilação de coisas novas em cima de uma estrutura antiga, aprendida anteriormente. O estruturalismo foi contraposto pela corrente cognitivista, que tinha como princípio geral o entendimento de que a aprendizagem envolve processos de atividade mental e não apenas a formação de hábitos (RICHARDS, SCHMIDT, 2002, p.83).

Com o desenvolvimento da psicologia cognitivista, surge também uma visão cognitivista do processo de ensino e de aprendizagem de línguas, fortemente influenciada pela teoria chomskiana. Indo contra a corrente behaviorista, Noam Chomsky, a partir de 1956, começou a defender a noção de que os seres humanos são dotados de uma competência verbal inata e universal. Para ele, a linguagem é a capacidade de adquirir línguas que já nasce com o ser humano. A língua materna é adquirida na infância por meio da exposição à língua falada pelos adultos. Isso nos daria a capacidade biológica de aprender línguas (LÓPEZ GARCÍA, 2004, p.71).

Embora as reflexões de Chomsky fossem direcionadas à aquisição da gramática da língua materna, alguns teóricos passaram a procurar formas de projetar esse modelo de aquisição da língua materna no ensino de segunda língua (doravante L2) e LE. Essa visão cognitivista de ensino de língua levou ao desenvolvimento, nas áreas de L2 e LE, da

abordagem comunicativa de ensino e de aprendizagem. Tal abordagem representou um avanço significativo em relação à abordagem estruturalista de ensino.

Também ressaltamos que essa abordagem cognitivista entende que “a mente humana é montada para processar todos os tipos de informação (informação sendo entendida em um sentido amplo) e a informação lingüística é apenas outro tipo, apesar da alta complexidade” (MITCHELL, MYLES, 1998, p.73). Apesar de Chomsky se apoiar nas ideias da psicologia para tentar explicar a aquisição da língua materna, tais alterações também geraram significativos avanços em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

A abordagem comunicativa está baseada no desenvolvimento de habilidades cognitivas necessárias para o sucesso da comunicação. Aprender língua, portanto, é entendido como aprender a se comunicar enquanto membro de um grupo sócio-cultural (BREEN, CANDLIN, 1980). Essa abordagem de ensino entende que a língua tem a função de proporcionar comunicação e interação. Richards e Rodgers (2001, p. 74) indicam algumas das características da teoria comunicativa:

1. A língua é um sistema para expressar o significado.
2. A função principal da língua é a interação e a comunicação.
3. A estrutura da língua reflete seus usos funcionais e comunicativos.
4. As unidades fundamentais da língua não são apenas os elementos gramaticais e estruturais, mas as categorias de significado funcional e comunicativo tal como se manifestam no discurso.

Tais entendimentos demonstram como a abordagem comunicativa deu prioridade à cognição do aprendiz – para construir sentido – no desenvolvimento de métodos de ensino que priorizam a interação na comunicação entre falantes. Nessa abordagem de ensino o aprendiz ocupa um papel central. Isso provocou alterações no papel do professor que, nos métodos estruturalistas, era o centralizador dos procedimentos de ensino e da comunicação.

Assim, as proposições teóricas de tal abordagem passaram a sugerir que o currículo comunicativo deveria ser flexível em relação aos conteúdos e ao percurso a ser seguido em sala de aula, uma vez que cada aprendiz tem uma expectativa diferente e traz um conjunto de habilidades e conhecimentos prévios diferentes. De acordo com Breen e Candlin (1980, p. 106-107),

Qualquer currículo é uma arena social e pessoal. Um currículo comunicativo em particular, com a sua ênfase no ensino e aprendizagem da comunicação, destaca um processo comunicativo através do qual os componentes curriculares que se inter-relacionam são abertos à negociação e mudança.

Ainda sobre esse aspecto, Savignon (1987, p. 19-20) aponta que o currículo comunicativo deve considerar o que se quer que o aluno faça e não se restringir ao que se quer que ele aprenda. Isso irá demandar experiências que envolvam o aprendiz como um todo. Identificamos que a autora salienta que deve ser dado um enfoque à comunicação em si como objetivo de aprendizagem e não como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais. Richards e Rodgers (2001) corroboram ao afirmarem que as atividades das aulas comunicativas normalmente tratam de realizar tarefas utilizando a língua ou que implicam a negociação e compartilhamento de informação.

Outro relevante avanço em relação à abordagem estruturalista está no fato de a metodologia comunicativa compreender a sala de aula como ambiente autêntico. Canale e Swain (1980, p. 98) afirmam que em tal abordagem se considera que a sala de aula tem potencial comunicativo próprio. Os autores entendem que a sala de aula só será artificial se for exigido dela o que ela não pode oferecer como, por exemplo, se os estudantes tiverem que interpretar papéis dentro de repertórios pré-estabelecidos. “A autenticidade da sala de aula está no duplo papel de observatório e laboratório durante o processo de ensino-aprendizagem.”

Embora aceitando que o enfoque na comunicação representou um grande avanço em relação ao ensino estruturalista, que focava em estruturas linguísticas, não

podemos deixar de mencionar que a abordagem comunicativa tem o sério limite de desconsiderar os contextos sociais e culturais nos quais o estudante está inserido. Em outras palavras, na abordagem comunicativa, a comunicação é vista de forma socialmente descontextualizada: ela é entendida como acontecendo por si naturalmente a partir de diferentes “situações pretexto”. Ao usar diferentes situações como pretexto para a comunicação entre os estudantes, o foco do ensino está no sujeito e isso limita a atenção que se deveria dar às práticas sociais que envolvem a linguagem. Essas práticas geram normas de adequação bastante específicas, que são aprendidas pelo sujeito na situação social de uso da linguagem.

Ademais, é relevante considerar que no ensino comunicativo não há uma preocupação em provocar a reflexão ou o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo. Podemos consolidar esse pensamento com a conclusão de Roque (2005, p. 27) de que “o princípio base do ensino comunicativo é a “negociação” – que, em si mesma, é um processo de comunicação e fonte de vários tipos de funções: argumentar e convencer, sugerir e pedir, executar, criticar, exigir...”.

Esses limites passaram a ficar mais evidentes à medida que diversas teorias começaram a dar mais enfoque ao aspecto social. Na área da psicologia sócio-histórica, a mediação do outro é considerada um elemento fundamental na aquisição de conhecimento. Lucci (2006, p. 8) retoma a ideia de que, para o psicólogo Vygotsky, o desenvolvimento mental se dá pela internalização de funções psicológicas: “O que nós interiorizamos são os modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio.”. O autor complementa com o pensamento de Teresa Cristina Rego (1998) de que a mediação cumpre o importante papel de atribuição de valor aos objetos por meio de sistemas simbólicos que representam a realidade. Sem tal mediação, os objetos não têm valor para o sujeito.

Estudos passaram a considerar o homem não apenas como um ser dotado de capacidades cognitivas inatas, mas como um ser interagente e influenciado pelo ambiente sociocultural em que se insere. Essa corrente de pensamento começou a ser desenvolvida

por Lev Vygotsky e ganhou força a partir da década de 1990 (MITCHELL, MYLES, 1998, p.144). Uma das suas premissas era a de que a atividade mental humana é sempre mediada por meio simbólico e a primeira ferramenta simbólica disponível para o ser humano mediar tal atividade mental é a linguagem. Outra premissa relevante é o entendimento de que a aprendizagem é um acontecimento primeiramente social e, em segunda instância, individual.

Para Vygotsky, a apropriação de novos itens linguísticos acontece em processos de intra e inter subjetividade. Pesquisadores vygotkianos representaram esse conceito em uma metáfora conhecida como *scaffolding* ou “andaime”, ou seja – tendo o diálogo como suporte – um par mais competente, auxilia o aprendiz a alcançar o domínio de um conhecimento ou habilidade que ele ainda não domina de forma independente. Nessa visão, o processo de ensino e de aprendizagem de LE, considera o discurso uma atividade cognitiva que os homens acionam para resolver problemas. Isso difere da visão comunicativa de negociação de significado na qual a comunicação, em si, era o objetivo da interação entre sujeitos.

No entanto, segundo Mitchell e Myles (1998, p.161), até o momento as pesquisas no sociointeracionismo aconteceram em pequena escala e usaram apenas procedimentos de pesquisa interpretativa. Ademais, as teorias sociointeracionistas de aquisição de L2 e LE ainda não trazem um conceito encerrado de natureza da língua enquanto sistema formal: “Qual é a importância relativa dentro do sistema da língua de palavras ou da gramática? A língua é criativa, ou um sistema governado por regras, ou uma colcha de retalhos de rotinas e pedaços, disponível em vários níveis para recombinação?” Com essas indagações, os autores salientam que os pesquisadores da teoria sociointeracionista deram pouca atenção a tais questões.

Mitchell e Myles (op cit.) também argumentam que as teorias sociointeracionistas assumem que os mesmos mecanismos de aprendizagem em geral serão aplicáveis à língua, como se aplicam a qualquer outra forma de conhecimento e habilidade. Tais aspectos levam-nos a questionar de que forma o sociointeracionismo tem sido

empregado no processo de ensino e de aprendizagem de LE. Na área de linguagem, parece que, após o comunicativismo, não há uma contra proposta no ensino de LE que dê conta de superar as suas limitações.

A falta de pressupostos suficientemente claros na teoria sociointeracionista para o ensino de línguas estrangeiras, levaram-nos a tender, nesta pesquisa, para o uso do comunicativismo. Essa abordagem foi utilizada para desenvolver a tarefa que serviu de base para a coleta de dados, conforme será explicitado adiante. No entanto consideramos especialmente as reflexões sociointeracionistas no que se refere ao fato de perceber o estudante como um sujeito construído socialmente e na solução de problemas enquanto forma de proporcionar a interação para a construção de conhecimento de língua em contextos socialmente significantes. Conforme anteriormente exposto, existe uma série de dificuldades nos pressupostos da abordagem comunicativa serem concretizados. Nesse sentido, usamos as TICs com a intenção de experimentar o uso dessas tecnologias a partir dos pressupostos da abordagem comunicativa e verificar se existem limitações e se é possível que as tecnologias colaborem para superá-las.

1.2 NECESSIDADES DO APRENDIZ BRASILEIRO

Quando se trata de línguas estrangeiras, podemos fazer diferentes recortes para abordar as necessidades dos aprendizes brasileiros. Pelo viés das necessidades de uso da língua, podemos estabelecer relações com o que o mercado de trabalho brasileiro irá demandar desses sujeitos em formação, considerando a inserção cultural e econômica no processo de globalização. Pelo viés dos ambientes de ensino, podemos estabelecer diferenças entre escolas públicas, escolas privadas e escolas de idiomas (que oferecem cursos livres). Pelo viés cultural, podemos estabelecer o recorte em cima das culturas afins e/ou penetrantes no contexto brasileiro. No entanto, dadas as limitações desta pesquisa para abordar todos os prismas supracitados, focaremos nossas reflexões nas necessidades e possibilidades dos estudantes em ambiente escolar (público e privado) e, também, no

contexto sociocultural em que o Brasil se insere (no que diz respeito às culturas de maior penetração na nossa sociedade e às de maior proximidade geográfica).

No corpus teórico da Linguística Aplicada, a teoria vem desenvolvendo avanços em relação ao ensino de LE. Conforme mencionamos anteriormente, são muitas as reflexões teóricas a respeito de abordagens de ensino e outros fatores relevantes no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto alguns indícios apontam que esses fatores não são tratados da mesma maneira na prática educacional. Campani (2006, p. 204) relata que, “na escola formal, o que ocorre é um distanciamento entre o fazer ciência e a implementação dos resultados nas práticas escolares cotidianas”. Para a autora, tanto no ensino da língua materna como de línguas estrangeiras, existe um enfoque na gramática, no qual os textos são um pretexto dentro de um ensino prescritivo e não interativo.

Além das dificuldades em acompanhar as mudanças ocorridas na abordagem de ensino e nas concepções pedagógicas do ensino de línguas, a autora reflete a respeito de outras dificuldades estruturais do ensino escolar. Segundo Matêncio (1994 apud CAMPANI, 2006, p. 211), existe um aumento quantitativo no efetivo escolar do ensino público, mas que não é acompanhado pela estrutura do sistema educacional:

Os problemas apontados no ensino de leitura e escrita ultrapassam, certamente, as questões lingüísticas e de aprendizagem, remetendo-nos a aspectos físicos da escola, às condições de trabalho e formação de professores, dentre outros pontos; ou seja, as dificuldades vivenciadas em nossas salas de aula têm vínculo com aquelas encontradas na organização global das instituições educacionais.

Para a autora, esses aspectos geram um descompasso entre o que a sociedade atual demanda da formação educacional e o que de fato está acontecendo no ensino formal. Remetendo a esse aspecto, Campani (2006, p. 213) acredita que a escola pública perde de vista os reais objetivos de se ensinar uma LE para sujeitos em formação e se atém a formalidades e a um ensino engessado nas estruturas gramaticais. Para ela, atualmente, os cursos livres de línguas são os que conseguem ensinar as LEs dentro dos entendimentos mais atuais do processo de ensino e de aprendizagem:

Também – e talvez principalmente – pela não-necessidade de “educar” e de “disciplinar” – função que parece, infelizmente,

muitas vezes, ser a primordial da escola formal e se sobrepor a qualquer outra – os cursos livres parecem ser ambientes mais propícios para se colocarem em prática os aportes da abordagem que parece ser a mais apropriada para a aprendizagem de língua, a sociointeracional.

Nessa mesma direção, Moita Lopes (1996b, p. 132), argumenta que o contexto atual do ensino público não comporta as características do ensino comunicativo (em especial o ensino das quatro habilidades: compreensão leitora, expressão escrita, compreensão auditiva e expressão oral), uma vez que, na escola pública, o efetivo de alunos é muito grande, a carga horária é reduzida e o material instrumental extra também. Além das condições de ensino, o autor justifica seu argumento dizendo que a habilidade que realmente fará diferença no futuro do estudante será a compreensão leitora, uma vez que o contexto brasileiro irá demandar muito pouco da interação oral em LE.

Ademais, o autor advoga que o ensino da leitura em LE tem um objetivo educacional mais amplo, permitindo que os aprendizes sigam aprendendo por conta própria e podendo futuramente ampliar o seu conhecimento do discurso escrito para o discurso oral:

Independentemente de objetivos educacionais mais gerais relacionados com a aprendizagem de LEs, tais como a possibilidade de se tornar consciente do fenômeno da linguagem através do distanciamento da língua materna que a aprendizagem de uma LE oferece e a possibilidade de entrar em contato, através da aprendizagem de LEs, com aspectos de outras culturas que favoreçam a compreensão da própria etc., a aprendizagem da leitura em LE colabora no desenvolvimento de uma habilidade que é central na escola. (MOITA LOPES, 1996b, p. 131-132)

Além dos aspectos educacionais, também consideramos relevante ter em conta o contexto sociocultural em que o Brasil se insere. Em quase todo o mundo, a língua inglesa assume um papel de destaque no ensino de LE. Isso acontece, sobretudo, porque essa língua representa a cultura e economia dos países em que ela se desenvolve. Essa influência se dá em diferentes países, que a assumem como representante, especialmente, do status socioeconômico dos Estados Unidos da América. Paiva (1996) relata que o ensino

do inglês traz consigo implicações sociais e políticas. A autora remete à pesquisa de Promodou (1988), que examinou as implicações do ensino do inglês na Grécia: “O autor conclui que o inglês é, na Grécia, a língua do poder, do progresso e do prestígio, e, ao mesmo tempo, a língua que intervém na cultura grega.” (PAIVA, 1996, p.11).

Tal pesquisa mostra que a LE que será ensinada traz junto a si a cultura dos países falantes dessa língua. Assim, limitar o ensino de LE a apenas uma língua – em geral, a língua inglesa – é limitar as possibilidades de acesso dos estudantes a outras culturas. Moita Lopes (1996b, p. 129) corrobora ao afirmar que o ensino exclusivamente do inglês como LE nas escolas brasileiras “representa uma grande perda cultural para não se mencionar o perigo de se ter toda a informação estrangeira filtrada no país através de uma única LE.”.

Entendemos que o contexto brasileiro atual demanda o ensino de outras línguas além do inglês. Isso se justifica, entre outras razões, pela necessidade de proximidade com os países vizinhos e de formação de senso crítico em relação ao mundo, não ficando sujeitos a uma única língua representante de valores transmitidos de maneira hegemônica. A respeito de tal pensamento, identificamos a necessidade do ensino da língua espanhola para os estudantes brasileiros. Sedycias (2005, p. 36) justifica a relevância de tal língua quando coloca que

O espanhol é de suma relevância para a comunidade mundial da atualidade, não somente pelo fato de ser a língua-mãe de mais de 332 milhões de pessoas, na sua maioria concentradas em dois dos mais importantes continentes da nossa era (Europa e América), mas também por desempenhar um papel crucial em vários aspectos do mercado mundial contemporâneo.

Assim, o ensino do espanhol, língua predominante entre os países da América Latina, pode ajudar a estabelecer pontes entre a cultura brasileira e a dos seus países vizinhos. Tal fato pode contribuir para um entendimento mais complexo do nosso país, tanto no que se refere ao contexto latinoamericano, como ao contexto mundial. Bastos (1996, p. 31) corrobora essa ideia ao afirmar:

Acreditamos também que a aprendizagem do espanhol, quando implementada, poderá ajudar no conhecimento de países vizinhos, com culturas e problemas mais semelhantes aos nossos, já que esse conhecimento dificilmente se dará através da indústria cultural, incluindo-se o sistema de comunicação mundial.

Retomando a questão das necessidades dos aprendizes brasileiros, verificamos que muito ainda precisa ser desenvolvido no que tange ao ensino do espanhol como LE. A produção de materiais para o ensino ainda é incipiente e, muitas vezes, consiste na importação de materiais que não atendem às demandas socioculturais e linguísticas do brasileiro, conforme reforça González (1987 apud SALINAS, 2005, p. 55-56):

No caso específico do espanhol, vêm somar-se às questões anteriores as poucas opções – para não dizer nenhuma – de escolha de um manual, sobretudo porque, além de serem poucos os existentes e, às vezes, de qualidade duvidosa e nem sempre elaborados com rigor suficiente, nenhum deles leva em conta a já mencionada especificidade do ensino dessa língua a falantes de português e especificamente de português do Brasil.

Por fim, entendemos que o ensino de LE pode viabilizar importantes reflexões a respeito da língua e da cultura, para desenvolver o senso crítico dos estudantes e para ampliar suas possibilidades de acesso a outros contextos socioculturais. Para tanto, é necessário refletir a respeito da forma como tal ensino vem ocorrendo e criar, no contexto educacional, a consciência das necessidades de avanço no ensino de línguas para que ele possa efetivamente contribuir na formação de cidadãos reflexivos, críticos e capazes de criar novas formas de se relacionar com o mundo. Como afirma Fernández (2005, p. 100), “Aprender uma língua estrangeira deve significar para o estudante uma ampliação do seu mundo, uma forma de conhecer o outro e, conseqüentemente, exercer a tolerância diante das diferenças.”.

1.3 NECESSIDADES DE AVANÇO NA PRÁTICA EDUCACIONAL: LETRAMENTO DIGITAL E LEITURA CRÍTICA

1.3.1 Letramento digital

Lidar com o computador, a Internet, os celulares e outras tecnologias já faz parte do cotidiano de boa parte da população. Aos poucos, fomos nos adaptando a esses novos recursos tecnológicos e às novas formas de comunicação possibilitadas por eles. A esse novo tipo de práticas convencionou-se chamar letramento digital, letramento eletrônico ou letramento tecnológico. No entanto definir as práticas de letramento digital é uma tarefa difícil, entre outros aspectos, porque ainda estamos no processo de construção dessas novas práticas. Entendemos, também, que é problemático definirmos tal letramento em um conjunto de habilidades ou competências, porque correríamos o risco de “engessar” a nossa compreensão sobre tal processo criando uma lista restrita ou de nos perder no meio de muitas definições sobre práticas ainda não normatizadas.

De toda forma ao pensarmos em letramento digital, devemos levar em consideração aspectos como habilidades cognitivas demandadas pelo meio, o letramento tradicional e o contexto sócio-cultural no qual ocorrem essas novas práticas. Nesse sentido, consideramos relevantes diferentes tipos de habilidades e conhecimentos, tais como: habilidades mecânicas, relacionadas ao domínio do computador e seus periféricos; habilidades linguístico-cognitivas, necessárias para os novos modos de leitura e escrita; interação social por meio de textos hiper-modais e novos gêneros digitais.

A complexidade inerente ao letramento digital pode ser ilustrada pelos diferentes estudos que tendem a focar perspectivas variadas: alguns ressaltam o seu sentido social, outras buscam entender como o letramento digital continua ou muda as práticas de leitura e escrita tradicionais. Soares (2002, p. 151), comparando o letramento digital ao tradicional define letramento digital como “um certo *estado*³ ou *condição* que adquirem os

³ Grifo da autora.

que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.” Coscarelli e Ribeiro (2005, p.09) também atrelam o letramento digital à prática de leitura e escrita, definindo-o como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Xavier (2009, p. 4), em uma direção semelhante, afirma que é necessário que ocorra uma apropriação prévia do letramento “alfabético” para depois se passar à apropriação do letramento digital: “Há uma inegável dependência do “novo” tipo de letramento em relação ao “velho”. Essa condição aumenta a importância e amplia o uso do letramento alfabético em razão da chegada do digital.”. Definições como a de Xavier, estabelecem a relação de que é preciso passar pelo letramento tradicional previamente para poder ser bem sucedido no letramento digital.

Outros pesquisadores, como Selfe (1999, p. 11), descrevem a especificidade desse novo modo de ler e escrever. O autor destaca os processos cognitivos necessários para usar computadores, nominando-os “letramento computacional”. Em contrapartida, afirma que o “letramento tecnológico” se refere mais à relação entre tecnologia e letramento em níveis fundamentais tanto da concepção quanto da prática social. Na visão do autor, letramento tecnológico:

Refere-se a contextos sociais e culturais para discurso e comunicação, assim como a produtos sociais e linguísticos e práticas de comunicação e às formas como os ambientes de comunicação eletrônica têm se tornado partes essenciais do nosso entendimento cultural do que significa ser letrado.

Outros autores vislumbram que o letramento digital implica uma nova esfera de habilidades cognitivas, mentais e sociais. Allred (2008) aponta que o letramento de mídia⁴ e outros letramentos do século XXI expandem o conceito de letramento tradicional para tornar a educação mais relevante para o mundo em que vivemos. Nesse sentido, o autor

⁴ O autor considera mídia como “agência, instrumento ou canal intermediário; um meio ou canal de comunicação ou expressão” (Oxford Online English Dictionary, 2004 apud Allred, 2008).

concorda com Aufderheide que considera que o letramento de mídia é “uma estrutura para acessar, analisar, avaliar e pensar criticamente sobre o ambiente criado e o significado que as mensagens da mídia criam para nós diariamente” (AUFDERHEIDE, 1993 apud ALLRED, 2008, p.92).

Souza (2007, p. 3-4) critica um conjunto de definições de diferentes pesquisadores e instituições governamentais que tratam o letramento digital sob a perspectiva do uso das ferramentas, ignorando os contextos social, histórico e político das práticas de letramento digital. Em contraparte, a autora também remete às observações de Smith (2000, p. 4) de que o letramento digital engloba o conhecimento de novos tipos de discurso e “inclui não apenas o conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, mas também um conhecimento crítico desse uso.” Souza aponta que as práticas de letramento digital mais importantes são aquelas relacionadas às novas formas de discurso veiculado pela Internet. Por fim, a autora entende o letramento digital como “o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, de maneira crítica e estratégica, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.” (Souza, op cit., p. 6).

Considerando as relevantes observações dos autores supracitados, buscamos refletir sobre o que é essa nova prática de letramento. Entendemos que o letramento digital pressupõe várias práticas do letramento “tradicional”. No entanto, o ambiente digital demanda novas práticas, devido especialmente à facilidade das trocas digitais e às suas características de hipertextualidade e multimodalidade⁵. A respeito da hipertextualidade, uma característica marcante das TICs, Braga (2005, p. 250) remete à discussão de Burbules e Calister (2000) que trata do hipertexto aberto (ou seja, hipertextos disponíveis na rede como a www). Segundo os autores, esse tipo de hipertexto pode gerar um grande dilema no ensino. Uma estrutura hipertextual significativa, complexa e flexível, demanda do leitor certa experiência na leitura na Web:

⁵ A discussão a respeito da Multimodalidade será aprofundada no Capítulo 2.

Leitores mais novatos podem ficar a deriva no mar de informação oferecido por hipertextos complexos, principalmente por não terem o conhecimento prévio necessário para direcionar o foco das suas buscas para itens de informação específicos e relevantes.

Braga ressalta que mesmo os hipertextos fechados (como os incluídos em CD-ROM ou sites fechados) demandam do leitor o uso de novas estratégias como, por exemplo, a necessidade de criar a coerência do texto, ao longo do seu percurso de leitura. Há também novas formas de produção de textos diferentes da escrita tradicional. Relatando a experiência de transpor um texto impresso para a estrutura hipertextual, Braga (2005) afirma que, para tornar a dar sentido ao texto, foi necessário o uso de estratégias como a recuperação de referências internas ao texto que ficaram perdidas no processo de rompimento da sua linearidade, ou seja, da fragmentação do texto em lexias (unidades de textos verbal e textos visuais constitutivas de uma produção hipermídia).

Outra característica relevante das tecnologias de informação e comunicação, a multimodalidade também deve ser considerada no momento de pensar o texto digital. Jewitt (2006) aponta que o aspecto multimodal da Internet produz uma tensão nos conceitos tradicionais de letramento, centrados na escrita, e indica a necessidade de expansão do letramento escolar para refletir os sistemas semióticos usados pelos jovens fora da escola. A autora indica que o letramento deve ser encarado como um processo dinâmico por meio do qual os estudantes usam e transformam sentidos multimodais e projetam novos sentidos.

Levando em consideração tais novos aspectos, de hipertextualidade e multimodalidade, consideramos que o letramento digital é diferente do letramento tradicional. Portanto a inserção do letramento digital na escola é necessária para atualizar o ensino, de modo a inserir o contexto (digital) já encontrado em situação extra-escolar nas práticas escolares. Nem todos os alunos estão familiarizados com as diferentes práticas digitais e, por isso, a inclusão das TICs nas práticas escolares pode ajudar a desenvolver habilidades que, com grande probabilidade, serão úteis para práticas letradas que fazem parte da realidade da sociedade atual.

No entanto a inserção do letramento digital nas práticas escolares levanta algumas questões que devem ser consideradas. Entre elas destacamos o fato – apontado anteriormente por Coscarelli e Ribeiro (2005), Soares (2002) e Xavier (2009) – de que, em alguma medida, o letramento digital pressupõe certas práticas do letramento tradicional. Isso se torna uma questão relevante uma vez que observamos que nem sempre a escola dá conta de desenvolver tais práticas de leitura e escrita com seus alunos. Esse aspecto pode gerar certo desequilíbrio entre a capacidade do aluno de usar as ferramentas do computador e a sua capacidade de usar o meio digital em práticas comunicativas menos informais, que requerem outras habilidades linguísticas e sociais.

Além disso, é importante que os alunos sejam estimulados a avaliar criticamente os textos que acessam na Internet. Isso porque entendemos que as competências necessárias para a leitura de textos hipermídia devem passar, também, pelo crivo da leitura crítica. Conforme Braga (2005), o leitor precisa aprender a acionar seu conhecimento prévio, selecionar a informação que lhe é relevante e ser capaz de analisá-la de forma crítica. Para a autora, o meio pode dificultar o posicionamento crítico e mesmo a construção do conhecimento. Segundo Braga (op cit., p. 251), “o excesso de informação pode levar o aluno a pesquisar vários sites sem necessariamente estabelecer as relações necessárias para a construção do conhecimento.”

Sintetizando a discussão, partimos do entendimento de que o letramento digital atende as demandas da sociedade por novas práticas relacionadas ao uso das TICs e o domínio de tais práticas é necessário para o indivíduo em contextos sociais específicos, o que cria a necessidade do domínio dos saberes e habilidades demandados pelos usos de tais tecnologias. Entendemos, no entanto, que essa inserção será mais produtiva socialmente se ocorrer de maneira a propiciar a formação de uma visão crítica em relação ao mar de informações veiculadas por meio das TICs e aos novos modos de construção de sentido que tipifica a leitura de hipertextos e textos hipermodais⁶.

⁶ Segundo Lemke (2010), hipermodalidade é a fusão da multimodalidade com a hipertextualidade.

1.3.2 Leitura crítica

Conforme mencionamos anteriormente, com a inserção das tecnologias na sociedade contemporânea, surgiram novas formas de comunicação e interação. De acordo com Fischer (2007), as práticas cotidianas – também da escola, por certo – se transformam, particularmente no que se refere às nossas experiências de construção de saberes, às trocas comunicativas entre as pessoas, às formas de inscrever-nos nos novos contextos sociais: modos de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos. Com a alteração das práticas de comunicação no contexto atual e a penetração dos meios de comunicação de massa nas diversas esferas da vida cotidiana, consideramos ser de grande relevância na formação dos cidadãos, que serão atuantes nessa sociedade, a competência de uma leitura crítica capaz de questionar tais práticas comunicativas. Nesse sentido, Lemke (2006, p. 4) afirma que, no contexto do meio multimodal da Web, “a mensagem é menos o meio do que a multiplicação de sentidos através do meio”. Ressaltando o aspecto das possibilidades de leituras pelos hipertextos, o autor acredita que o letramento crítico deve ser entendido como o letramento crítico da multimídia.

Nesse contexto, para aprofundarmos o nosso entendimento do que é uma leitura crítica, partimos da definição do que não é ser um leitor crítico. De acordo com Dan Kurland (2000), um leitor não-crítico é aquele que assume os textos como provedores dos fatos. O conhecimento viria pela memorização dos enunciados de um texto. Em contrapartida, entendemos que o leitor crítico questiona o que lê e assume que um texto traz apenas uma versão dos fatos. Para fazer uma leitura crítica seria necessário, portanto, além de reconhecer o que o texto veicula sobre um tema, reconhecer como o texto aborda o tema em questão.

De modo a aprofundar a discussão, fazemos referência a Shor (1994 apud TAGLIEBER, 2000, p. 22) que enumera uma série de ações que, a seu ver, descrevem o letramento crítico:

Hábitos analíticos de pensar, ler, escrever, falar ou discutir que vão mais fundo do que a superfície das impressões, mitos tradicionais, meras opiniões e clichês rotineiros; entendimento dos contextos

sociais e das consequências de qualquer assunto; descoberta de significados mais profundos de qualquer evento, texto, técnica, processo, objeto, declaração, imagem ou situação; aplicação desse significado ao seu próprio contexto.

No entanto, conforme veremos adiante, enumerar uma lista de ações tão extensa para se tratar o letramento crítico pode gerar dificuldades no momento de se pensar em maneiras de se colocar tais práticas em ação em contexto escolar. Consideramos que a descrição de Shor é abrangente especialmente na sua compreensão de que as práticas de letramento crítico dão conta de “qualquer assunto” (Shor op cit.). No entanto devemos ter em mente que a leitura crítica só é possível em situações nas quais dominamos o tema e os contextos sociais em que tal tema circula.

Outra definição possível é a de Myers et al. (1998, p. 63) que entendem o letramento crítico como

subversão de significados intencional de modo a criticar as ideologias implícitas e as relações de poder que sustentam interpretações particulares de um texto (nós usamos texto para referir amplamente tanto às formas de representação de sentido como imagens, música e vídeo quanto às palavras). Essa subversão acontece quando os autores justapõem outros textos ao texto criticado de modo a gerar diferentes sentidos e, desse modo, expor os pressupostos ou crenças que suportam cada sentido.

Os autores afirmam que, quando o leitor-observador está engajado no letramento crítico, ele presta atenção em como os textos representam significados por meio de si mesmos e dos outros, ou representam significados a partir de um tipo particular de si mesmos. Ao longo desse processo, afirmam os autores, o leitor-observador transforma-se do objeto de sentido de um texto em um sujeito que, ao trazer para um texto o potencial de sentido de muitos outros textos conectados, adquire múltiplas possibilidades de modos de ser e agir no futuro.

Embora a justificativa social da inserção da leitura crítica nas práticas escolares seja bastante óbvia, ressaltamos alguns aspectos importantes para entendermos o porquê da

inserção de tais práticas em contexto educacional. Conforme argumenta Taglieber (2000, p. 15),

na nossa sociedade as pessoas precisam frequentemente lidar com questões públicas e políticas complicadas, tomar decisões e resolver problemas. De modo a fazer isso eficientemente e efetivamente, os cidadãos devem ser capazes de avaliar criticamente o que eles veem, ouvem e leem.

Sobre a reflexão do autor, salientamos que um cidadão que não é capaz de avaliar criticamente as informações a que está exposto, torna-se vulnerável a qualquer formador de opinião que, por vezes, pode ter a intenção de formar uma massa de manobra que atuará sem refletir a respeito dos sentidos e ideologias implícitos no seu discurso. Baccaga (2003, p. 81) coaduna tal posicionamento ao afirmar que, a fim de minimizar a exclusão, a formação dos cidadãos passa pela habilitação de tais cidadãos para ler os meios de comunicação de modo a identificar elementos implícitos encobertos pela edição, encontrar os valores que vão ao encontro da sua identidade, contrapô-los aos valores dos produtores do texto e reconhecer posicionamentos ideológicos.

Nessa direção, Caldas (2006, p. 128) afirma que é necessário fazer uma leitura de mundo a fim de apreender a informação e transformá-la em conhecimento crítico: “Sei tudo e não compreendo nada.’ Esta frase sintetiza a sociedade moderna, em que o simples acesso à informação em seus múltiplos formatos e vozes não é suficiente para a interpretação do mundo.” Acreditamos que as práticas escolares podem atuar no sentido de desenvolver o letramento crítico dos indivíduos atuantes na sociedade. Allred (2008) aponta que as atividades de letramento crítico da mídia são uma forma de ensinar aos estudantes como questionar a informação que eles recebem, ou não, e processar tal informação: “Letramento crítico da mídia serve de ponte para trazer questões sociais para dentro da sala de aula de uma forma construtiva, analisando como elas são representadas na mídia.” (ALLRED, op cit., p. 98).

Considerando que a grande parte das informações às quais os cidadãos são submetidos são apresentadas em forma de texto escrito (seja na rede virtual ou na forma impressa), entendemos que o ensino de línguas pode contribuir para a formação do leitor

crítico. Braga entende que “a contextualização cultural e a explicitação das normas e funções de uso da língua é um passo necessário na formação do leitor em geral, e do leitor crítico, especificamente.” (BRAGA, 1998, p. 54). Entendemos que não se pode separar uma língua da cultura do povo na qual ela acontece. Desse modo, ao ensinar língua, também estamos ensinando a cultura do outro, seus valores, crenças e ideologias. Nesse sentido, é importante questionarmos se “estamos ensinando cultura ou a versão da mídia dessa cultura?”, como salienta Allred (2008, p. 97). A reflexão sobre a língua e a cultura do outro pode tornar mais evidentes modos de leitura que levam a refletir sobre a própria língua e cultura.

Conforme apresentamos anteriormente, existe uma lacuna entre o que é teorizado sobre as demandas dos cidadãos por uma educação crítica e transformadora e o que, de fato, acontece no ensino de LE. Conforme mostramos, a prática de ensino de LE, em especial, ainda está vinculada a práticas cognitivistas que não consideram o aspecto sociocultural dos aprendizes na situação de ensino e de aprendizagem. Centradas nesse assunto, Busnardo e Braga (2001) levantaram uma série de questionamentos a respeito da leitura crítica. As autoras acreditam que a pedagogia de leitura crítica pressupõe um sujeito capaz de resistência, entendida nesse contexto como a capacidade de reagir e julgar os textos aos quais é submetido. Considerando que a crítica inclui julgamento, discernimento e questionamento, as autoras indagam se todas as interpretações em uma crítica textual são válidas:

Novamente, se uma pessoa é determinada pelos discursos da sua própria cultura e da sua própria época, como a crítica de discursos/textos de outras épocas e outras culturas pode ser realizada? De fato, como alguém pode estar engajado na crítica da sua própria época? O contextualismo radical leva ao relativismo onde a escolha ética é eliminada? (BUSNARDO, BRAGA, 2001, p. 645)

Consideramos que tais questionamentos são relevantes ao se pensar no que se espera alcançar na educação com a leitura crítica de textos. Ter em conta os aspectos da língua e da crítica social nas propostas de ensino pode tornar possível a concretização em prática das teorias de leitura crítica. Tal aspecto se justifica ao pensarmos que a leitura

crítica não deve se limitar ao mero julgamento pessoal do texto ao qual o indivíduo está exposto. É necessário que se discutam tais questões de modo a refletir o que podemos alcançar ao fazer uma leitura crítica e de que forma o contexto no qual nos inserimos interfere nas leituras que fazemos.

Em uma direção similar, Taglieber (2000, p. 17) remete a diversos autores que discutem que ler criticamente significa pensar criticamente: “O pensamento crítico é uma forma de assimilar e processar informação e avaliar ideias.” O autor ressalta que os professores de leitura devem estar focados em estimular nos seus alunos o pensamento crítico com relação à palavra escrita. Considerando o foco da presente pesquisa, acreditamos que, para que haja na sociedade cidadãos dotados de uma visão crítica em relação aos meios de comunicação de massa, é necessário que escolas e universidades insiram a formação em leitura crítica nas suas práticas educacionais.

Voltando a discutir o papel das línguas estrangeiras na formação de cidadãos, precisamos repensar o papel da educação de modo geral. Luckesi (1994 apud FOGAÇA, GIMENEZ, 2007) destaca as três tendências político-filosóficas: educação como redenção, educação como reprodução e educação como forma de transformar a sociedade. Consciente ou não, o professor de LE privilegia uma dessas tendências. Embora muito se tenha falado de formação crítica, não podemos ignorar que existem diversas dificuldades no momento de se aplicar ao contexto real de ensino as diretrizes de letramento crítico propostas pelos teóricos. Cunningham (1980 apud TAGLIEBER, 2000) reforça que os professores costumam confundir a compreensão de leitura com a leitura crítica. De fato, encontrar os limites que dividem ambas as práticas é uma questão bastante subjetiva, uma vez que a compreensão do texto demanda habilidades de senso crítico e, por sua vez, a leitura crítica demanda uma profunda compreensão do texto.

Considerando tal cenário, acreditamos que o professor de LE assume um importante papel no letramento crítico em contexto escolar. Atualmente, vários educadores entendem que não se pode ignorar o papel da educação na transformação da sociedade e

isso se dá por meio da percepção da realidade e do desenvolvimento de um olhar crítico sobre ela. Segundo Fogaça e Gimenez (2007, p. 174),

O professor de línguas, nesse contexto, pode mediar a compreensão de como os discursos circulam nas práticas sociais, contribuindo para a desconstrução de discursos únicos, globais, e colaborando para a reconstrução de práticas sociais fundamentadas em princípios éticos.

Salientamos que, para que o professor possa auxiliar seus alunos na formação do letramento crítico, é necessário que ele mesmo tenha uma formação nesse sentido. Uma vez que o material que é trazido para as atividades em sala de aula passa por ele, o professor deve estar atento aos discursos, valores e ideologias implícitos nos textos selecionados. Nesse sentido, autores como Busnardo e Braga (2001) afirmam que o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem e do discurso institucional deve ser visto como “potencialmente libertador” (BUSNARDO, BRAGA, 2001, p. 647).

Apesar de a teoria ressaltar as vantagens da educação crítica em geral e no ensino de LE, em particular, acreditamos que ela não tem sido trabalhada de maneira satisfatória no ensino de línguas. No contexto do ensino de Português como Língua Materna, por exemplo, estudos apontam que as reflexões de gramática teórica ocupam a maior parte do ano letivo, especialmente o ensino de metalinguagem (em situações de repetição e memorização, descontextualizadas) e sem uma conexão com a realidade vivida pelo estudante. Nessa prática, o uso cotidiano da língua pelos seus falantes não é considerado como objeto de estudo escolar e a formação de cidadãos críticos, sujeitos a constantes discursos midiáticos não é considerada. Segundo Mittmann (2007, p. 91), “muito pouco se prepara o aluno para a convivência cotidiana com tais discursos, ou seja, muito pouco se trabalha a criticidade na formação de um leitor-cidadão.”

Com a intenção de identificar os problemas nas práticas de letramento crítico em contexto brasileiro, Braga (1998) aponta dois aspectos mais destacados, quais sejam a passividade do leitor diante do texto e uma postura de extremo subjetivismo do leitor. Isso implica duas posturas adotadas no ensino com diferentes características:

por um lado, as abordagens tradicionais, ao se restringirem a atividades mecânicas, dispensam a compreensão do texto e tornam totalmente desnecessária qualquer reflexão sobre os usos e funções da linguagem. Por outro lado, as práticas mais progressistas, embora altamente preocupadas com as discussões de conteúdo, também relegam as questões linguísticas a um segundo plano. (BRAGA, 1998, p. 54)

Tendo em conta a realidade vivenciada nas escolas, em que as práticas de letramento crítico são pouco desenvolvidas, buscamos retratar características desejáveis para que tais práticas ocorram. Em especial, enfatizamos a necessidade de se considerar o contexto sócio cultural no qual o aluno se insere e o conhecimento formal da língua. Destacando o aspecto anteriormente tratado de que a escola não prepara o aluno para lidar com os discursos midiáticos, Mittmann (2007, p. 93), ressalta que não basta trazer a realidade vivida pelos estudantes para o contexto escolar se ela se mantiver apartada do conteúdo a ser ensinado e aprendido. A autora salienta que tampouco é necessário eliminar o conhecimento formal da língua, “O que é preciso é um olhar crítico sobre o ensino, que já está firmado nas escolas, e também uma proposta de outro ensino”.

Nessa direção, Braga (1998) aponta que as antigas práticas pedagógicas pregavam um ensino de leitura em que o leitor não tinha voz no processo de construção de sentido. Em contraparte, surgiram novas propostas nas quais a experiência sócio-cultural do leitor era levada em consideração. No entanto esse novo enfoque não dá a devida importância ao ensino da norma linguística, o que dá margem a interpretações extremamente subjetivas, que fogem dos limites do texto: “a não explicitação das normas privilegiadas pelo padrão letrado pode estimular a adoção de leituras ingênuas.” (Braga, op cit., p. 50). Isso pode ocorrer em LM e é mais evidente no contexto de LE. Complementando tal ideia, Lemke (2006) afirma que o letramento crítico de multimídia não obterá êxito se os estudantes fizerem apenas análises e críticas. O autor destaca que é necessário estimular nos estudantes a criação de sentido: “O letramento crítico de multimídia precisa ser ensinado enquanto criação, autoria e produção – no contexto da análise de modelos e gêneros existentes.” (LEMKE, 2006, p. 13). Ainda nessa direção,

Braga (2005, p. 267) salienta que a escola deve formar leitores letrados digitalmente mas que, também, sejam capazes de explorar criticamente os recursos das tecnologias:

Isso implica a formação de leitores que tenham estratégias para resistir às orientações de sentido que não condizem com seus interesses particulares ou com a construção de uma sociedade mais igualitária, que é o grande compromisso a ser assumido pela educação crítica.

Considerando a necessidade da inserção do letramento crítico na escola e a dificuldade em se transferir para o contexto prático as teorias desenvolvidas, anteriormente apresentadas, acreditamos que as TICs podem colaborar na superação de tais questões. Para Braga (op cit.), a Internet favorece o acesso à informação e possibilita a construção de conhecimento de modo mais flexível. Além disso, dada a sua característica de interatividade, a hipertextualidade permite ao leitor o exercício de construir sentido por meio do caminho que ele escolhe nos hipertextos. No entanto, a autora adverte que “o hipertexto só poderá favorecer de fato a visão crítica do leitor, se este não for ingênuo em relação aos novos limites que esse texto traz para a leitura.” (BRAGA, 2005, p. 248). Ou seja, o hipertexto deve estar associado a outras práticas de leitura crítica que propiciem ao estudante a autonomia e capacidade crítica necessárias. Isso se aplica mesmo ao modo como as informações são encontradas na Web, o leitor precisa, portanto, estar alerta à forma como elas são selecionadas pelas ferramentas de busca (que podem ser programadas a partir de vários critérios, sendo os interesses comerciais um deles).

De modo a exemplificar que é possível trabalhar o letramento crítico da mídia de forma contextualizada e em ambiente escolar, apontamos o trabalho do grupo de pesquisadores que atua no “New Mexico Media Literacy Project” (doravante NMMLP)⁷. O grupo em questão dedica-se a cultivar o pensamento e atuação crítica na cultura da mídia com a intenção de construir comunidades mais justas. É entendimento do NMMLP que o letramento crítico da mídia é “a habilidade de consumir e criar de modo crítico as muitas

⁷ Agradecemos ao professor Dr. Luiz Fernando Gomes que nos sugeriu a observação do trabalho deste grupo.

formas de mídia, auxiliando no desenvolvimento do pensamento crítico e participação ativa na nossa cultura de mídia” (NMMLP, 2010).

O NMMLP destaca-se nos Estados Unidos pelo seu trabalho na formação de leitura crítica em contexto educacional. O grupo profere palestras e conferências para professores e estudantes sobre temas como: “O letramento crítico da mídia”, “A mídia e os estereótipos de gênero”, “Mídia e saúde”, “Mídia e violência doméstica” e “Mídia e artes visuais”, entre outros. Esses pesquisadores também desenvolvem materiais que propõe aos docentes um método de leitura crítica de objetos da mídia. Para tanto, eles organizaram uma taxonomia de conceitos de letramento crítico da mídia estabelecendo nessa taxonomia níveis de complexidade distintos. No nível básico, os conceitos tratam de como a mídia afeta o público. No nível intermediário, os conceitos aprofundam a forma como criamos sentido por meio das mensagens da mídia. E, no nível avançado, os conceitos abordam a relação entre mídia e sociedade e o papel do letramento crítico como desencadeador de mudanças na própria mídia.

Além desses conceitos, o grupo explicita algumas técnicas de persuasão usadas pela mídia e propõe, na sua página virtual, exercícios de desconstrução de determinadas mensagens da mídia onde são levados em conta aspectos como: o contexto de produção da mídia, o meio de veiculação, o público-alvo, os elementos linguísticos e os elementos visuais. Consideramos que o trabalho do grupo encerra de modo positivo a ideia do letramento crítico e ilustra de maneira satisfatória como é possível trabalhar com esse tipo de postura de leitura e escrita em contexto de ensino.

Resumindo as questões levantadas neste capítulo, chegamos ao entendimento de que o ensino de LE vem passando por significativas alterações ao longo do tempo, acompanhando as mudanças de diversas áreas do conhecimento. No entanto é importante ressaltar que tais mudanças teóricas nem sempre se adéquam às mudanças ocorridas na sociedade. Na situação atual, destacamos: a necessidade de ampliar o leque de opções de LE do aluno brasileiro, não privilegiando só o ensino de inglês; a necessidade de inserir o letramento digital na prática de ensino; e a necessidade de se considerar a formação crítica

no ensino de línguas. Nesse sentido, buscaremos dar continuidade a essa discussão abordando propostas que oferecem perspectivas novas para o contexto do ensino em geral e de LE em particular.

2 O QUE O CONTEXTO ATUAL DEMANDA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2.1 PEDAGOGIA DE LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Como foi ressaltado no capítulo anterior, é importante considerar a incorporação das TICs no ensino de LE. Essa posição tem sido defendida por grupos preocupados com o ensino do letramento mesmo em LM, como é o caso do New London Group (doravante NLG), grupo que tem ressaltado a necessidade de teorizarmos as mudanças que a tecnologia tem trazido para a sociedade de modo geral. Esse grupo é formado por pesquisadores de diferentes países anglofalantes e se reuniu para discutir sobre o futuro do ensino do letramento centrado no questionamento: “O que constitui um ensino de letramento apropriado no contexto dos fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global?” (COPE, KALANTZIS, 2003, p. 3).

Para esses pesquisadores é necessário repensar o letramento, uma vez que as diferenças culturais e o rápido deslocamento dos meios de comunicação significam que a própria natureza do sujeito exposto ao ensino do letramento na escola mudou radicalmente. Para tanto o NLG justifica a necessidade de se pensar em letramentos múltiplos, dadas a ordem global, institucional e cultural, a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural. Nessa direção, o grupo propõe que se trabalhe tal conceito em uma perspectiva pedagógica cujo enfoque estaria nas modalidades de representação, mais do que na língua em si. Nessa proposta, a língua e outras modalidades de significado são recursos representacionais dinâmicos, recriados constantemente pelos seus usuários enquanto trabalham para alcançar seus vários propósitos culturais. Para o grupo, isso se justifica pela crescente multiplicidade e integração de modalidades no processo de construção de sentido.

O NLG salienta que, no contexto atual, as diversidades cultural e linguística das sociedades globalizadas dão espaço a uma variedade de formas textuais (associadas com

tecnologia de informação e multimídia) que antes não existiam ou não eram de fácil acesso. No contexto anterior, a pedagogia de letramento era um projeto restrito a formas de língua padronizadas, monolínguas e monoculturais. Uma vez que aquela pedagogia de letramento já não atende às demandas do contexto atual, o grupo questiona como se pode assegurar que diferenças de cultura, língua e gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional e quais seriam as implicações dessas diferenças para a pedagogia do letramento. No entender desse grupo as mudanças, que devem se refletir na educação, vêm acontecendo especialmente em três esferas da vida contemporânea:

Na vida profissional, há alterações devido à mudança na economia global e à crescente horizontalização das relações dentro das equipes de trabalhadores. No âmbito educacional, essa mudança demanda uma visão de escola autenticamente democrática na qual o sucesso deve ser significativo para todos, ou seja, “uma visão de sucesso que não se define exclusivamente em termos econômicos e tem embutido dentro dele uma crítica da hierarquia e da injustiça econômica” (COPE, KALANTZIS, op cit., p. 13).

No âmbito da vida pública, há alterações devido à diminuição da importância dos espaços públicos e do domínio da cidadania e do poder. No que se refere à educação em relação a essa esfera, a diversidade linguística e cultural são questões centrais e críticas e alteram o significado da pedagogia de letramento. É nesse contexto que o grupo discute os conceitos de “diversidade local” e “conectividade global”. O NLG enfatiza que, nos sécs. XIX e XX, a escola era usada para estandardizar línguas nacionais (padrões nacionais impostos sob diferenças dialetais). Esse padrão está ultrapassado e na atualidade pode não haver um padrão linguístico e cultural, os estudantes precisam desenvolver habilidades para aprender a negociar significados. Essa negociação pode acontecer com: dialetos regionais, étnicos ou baseados em classes; variações de registro de acordo com o contexto social; discursos híbridos interculturais; frequente mudança de código dentro de textos de diferentes línguas, dialetos ou registro; diferentes significados visuais e icônicos; variações nas relações gestuais entre pessoas, línguas e objetos materiais.

No que se refere à vida pessoal, há alterações devido às cada vez mais significativas diferenças dentro de uma mesma cultura. Segundo o grupo, são crescentes os fenômenos de invasão dos espaços privados pela cultura de mídia de massa, a criação de uma mercadoria cultural global e as redes de informação e comunicação. Nesse sentido, o grupo aponta como um desafio criar espaços para que as diferentes esferas de vida aflorem e para que, na vida comunitária, se possam criar significados locais e específicos.

Diante desse complexo cenário atual, em que diferentes esferas da vida se inter-relacionam, o NLG aponta que a escola tem o importante papel de ampliar as oportunidades de vida dos estudantes. Para os autores, a transformação da escola e do letramento escolar são parte de um projeto social maior e a grande questão seria – ao invés de criar novos modelos de ensino, partindo do zero – pensar-se em como ampliar o que as escolas já fazem. O grupo pensa na Pedagogia enquanto um Projeto que prevê a construção de melhores futuros. Como apontam as reflexões desse grupo, diferentes concepções de educação e sociedade levam a formas muito específicas de currículo e pedagogia, o que, por sua vez, modela projetos sociais específicos. Para alcançar modelos sociais mais democráticos, propõem participar de um “diálogo crítico com conceitos essenciais do capitalismo rápido, de formas de cidadania plurais emergentes e diferentes esferas da vida” (p. 19).

Com o intuito de detalhar tal proposta, o NLG explicita novos conteúdos – o que os estudantes precisam aprender – e modos de ensinar, em que explicam as formas de relações de aprendizagem adequadas. Para indicar o que os estudantes precisam aprender, os pesquisadores do NLG falam em Projetos de Significado, nos quais professores e gestores são entendidos como projetistas de processos e ambientes de aprendizagem. Nesse contexto, o termo Projeto é usado pelo grupo para referir tanto a uma estrutura organizacional de produtos, como ao próprio processo de projetar. O processo de construção de sentido é visto como sendo ativo e dinâmico e não é governado por regras estáticas. Toda atividade semiótica seria, então, uma questão de Projeto, envolvendo os três elementos seguintes:

- 1) Projetos disponíveis: tal aspecto inclui “gramáticas” de vários sistemas semióticos (linguagem, filme, fotografia, gestos, entre outros) e “ordens do discurso” (compreendidas na concepção de Fairclough (1995a), como um conjunto de discursos socialmente produzido, entrelaçado e interagindo de forma dinâmica).
- 2) Ação de Projetar: processo em que ocorre a transformação dos recursos de significado disponíveis. Essa ação pode se ater à norma socialmente compartilhada ou transformar, mais ou menos radicalmente, certos conhecimentos, relações sociais e identidades, dependendo das condições sociais sob as quais a ação de Projetar se desenvolve.
- 3) Ação de Reprojetar: é o resultado da ação anterior (2), entendida como um processo que pode ser criativo ou reprodutivo em relação aos recursos socialmente disponíveis em (1). É fundamentado em padrões de significado historicamente e culturalmente recebidos.

Esse conjunto de elementos compõe o que o grupo denomina de Projetos de Significado. Além dos Projetos de Significado, o NLG ressalta a importância de definir Dimensões do Significado. Tal definição pressupõe uma metalinguagem flexível e aberta, que constituiria as ferramentas para discutir sobre atividades semióticas: o letramento multimodal. Um aspecto de grande destaque na proposta de Letramentos Múltiplos feita pelo grupo é a definição dos Elementos do Projeto envolvidos na ação de Projetar, que deve ser entendida como complexa e envolvendo a inter-relação de diferentes modalidades de significado. Tais modalidades de significado são organizadas por gramáticas e o grupo adota como linha de reflexão gramatical (metalinguagens que descrevem e explicam os padrões de significado) a proposta de gramática funcional de Halliday (cf. HALLIDAY, 1978). Nessas descrições gramaticais o grupo estabelece dois grandes blocos:

- Projeto linguístico: foca a atenção nos recursos representacionais, enfatiza o potencial produtivo e inovador da língua como sistema de construção de sentido.

- Projetos envolvendo outras modalidades de significado: visual, auditiva, gestual, espacial e multimodal. Este último relaciona todas as outras modalidades em uma relação dinâmica e será tratado em maior profundidade posteriormente.

Esse conjunto de elementos e gramáticas faz parte do que o grupo propõe para mudanças curriculares. Mas esse currículo não deve ser restrito apenas aos conteúdos e à forma como esse ensino deve se materializar nas práticas de sala de aula. Ao propor a teoria da pedagogia de Letramentos Múltiplos, o grupo tem em conta que o raciocínio, a sociedade e o aprendizado são baseados na suposição de que a mente humana é individual, situada e social. Partindo desse pressuposto, consideram relevante a integração complexa de quatro etapas, apresentadas a seguir. Salientamos que, na visão do grupo, tais etapas não são sequenciais ou lineares.

Prática situada: trata da imersão em práticas significantes dentro da comunidade de aprendizes que são capazes de atuar em papéis múltiplos e diferentes baseados em seus conhecimentos e experiências prévios. Essa etapa deve incluir especialistas (professores ou outros pares mais competentes) e considerar as necessidades afetivas e socioculturais e a identidade dos aprendizes.

Instrução explícita: essa etapa inclui todas as intervenções por parte dos professores e outros especialistas que dão suporte às atividades de aprendizagem. Permite ao aprendiz obter informações explícitas nos momentos em que ele pode organizar e orientar a prática de forma mais útil, baseando-se e recrutando o que o aprendiz já sabe e já realizou. O objetivo aqui é a percepção consciente e o controle sobre o que está sendo aprendido – em cima das relações intra-sistemáticas do domínio sendo praticado.

Suporte crítico: é definido pelo NLG como o processo que auxilia os estudantes a solidificar o seu domínio em práticas situadas específicas, aliadas ao controle e entendimento conscientes – da Instrução Explícita – e associar às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e constitutivas de sistemas de conhecimento e práticas sociais particulares. Aqui, essencialmente, o professor deve auxiliar os estudantes a

criar estranhamento em relação ao que está sendo aprendido de modo a criticá-lo construtivamente.

Prática transformada: na proposta do grupo, não é suficiente sabermos articular nossos entendimentos em relações intra-sistemáticas ou criticar relações extra-sistemáticas. Precisamos sempre voltar aonde começamos, à Prática Situada, mas agora adotando uma nova postura na qual a teoria se transforma numa prática reflexiva. De acordo com essa orientação, os estudantes devem ser capazes de mostrar que podem implementar os entendimentos adquiridos por meio da Instrução Explícita e Suporte Crítico em práticas que os auxiliam simultaneamente a aplicar e revisar o que já aprenderam.

Consideramos que a proposta do grupo traz importantes reflexões sobre como a tecnologia está se inserindo nos diversos âmbitos sociais e não podem ser ignoradas nas práticas de ensino. Partindo de que as TICs causam mudanças profundas na maneira como nos relacionamos com o outro, com a informação, com o trabalho, entre outros, a escola deve buscar formas de dar aos cidadãos uma formação adequada para o contexto em que eles se inserem. Acreditamos que a proposta do NLG vai ao encontro de tal necessidade.

Conforme refletimos anteriormente, dotar os cidadãos da capacidade de fazer leituras multimodais dos objetos de significado que se apresentam por meio das novas tecnologias e da mídia, possibilitará o desenvolvimento de uma formação crítica dentro de um ensino contextualizado e inserido na realidade vivida pelo estudante.

2.1.1 A multimodalidade no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação: a visualização da comunicação

Entender o letramento mediado pelas novas mídias como um contexto para explorar o ensino crítico e a integração de múltiplas linguagens como uma forma de criar pontes para o acesso e domínio da língua (seja L1 ou L2), demanda reflexões mais aprofundadas sobre como se constroem significados em textos multimodais. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos pelo NLG são uma referência teórica importante.

Segundo Kress (2003, p. 184), a semiose está apoiada, em primeiro lugar, em fatos biológicos e fisiológicos. Percebemos o mundo por meio de vários sentidos: visão, audição, paladar, tato, olfato. Cada um desses sentidos está em sintonia com o meio ambiente de forma bastante específica e isso nos fornece informações altamente diferenciadas. Portanto, não há razão para que se ignore a maioria desses sentidos na expressão de significado, dando preferência a uma única forma de fazer sentido: a linguagem oral e escrita.

Kress (2003, p. 184) também argumenta que nenhuma dessas formas de percepção e expressão acontece de modo isolado. O autor enfatiza que não há uma forma de expressão monomodal, muito embora frequentemente se valorize uma modalidade de expressar sentido em detrimento de outras. Como coloca o autor: “A teoria da semiótica social que sustenta a minha abordagem insiste que todos os signos e mensagens são sempre multimodais. Ou seja, nenhum signo ou mensagem existe em apenas uma única modalidade (por exemplo, em ‘língua’ e ‘escrita’)” (Kress, 2000, p. 10). De acordo com o que aponta o autor, compreendemos que a língua escrita, por exemplo, não é monomodal, uma vez que os elementos de diagramação (como espaçamento do texto, margem, fonte tipográfica, entre outros) também contribuem para a construção do significado do texto. Podemos dizer o mesmo das outras modalidades como a imagem, o som etc. Com a presença das TICs no nosso cotidiano, a característica multimodal dos textos fica mais saliente e há uma presença maior de composições com a imagem. O argumento de Kress justifica-se historicamente já que na era pós-industrial e com o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação o sentido visual passou a ocupar maior espaço na comunicação (KRESS, 2003, p. 182).

Na mesma direção, Cope e Kalantzis (2003, p. 211) defendem que um texto é composto por diferentes modalidades de significado nos quais a língua escrita compõe apenas um dos sentidos: o sentido linguístico. No contexto hipermídia, outras modalidades que precisam ser contempladas são: visual, espacial, gestual, auditiva, todas gerando um sentido multimodal (que é um produto da integração dos sentidos veiculados nas diferentes modalidades mencionadas). Os autores argumentam que, na construção do significado

multimodal, diferentes modalidades atuam de modo conjunto. Não se trata de uma simples soma entre as modalidades mas, sim, de integração de sentidos, muito embora o sentido global possa ser mais influenciado por uma ou outra modalidade. Por exemplo, é possível que o sentido verbal esteja em primeiro plano e o visual em segundo, ou vice versa. O mesmo acontece com as demais modalidades. Essa nova situação linguística requer o desenvolvimento de uma nova metalinguagem que permita refletir sobre projetos que explorem as diversas modalidades.

Nessa direção, os autores entendem, por exemplo, que o projeto linguístico no contexto de sala de aula pode trabalhar com elementos como vocabulário e metáfora, modalidade, transitividade e estrutura da informação. O projeto auditivo pode desenvolver elementos como música e efeitos sonoros. O projeto espacial pode trabalhar com elementos de ecossistema, geografia e significados arquitetônicos. O projeto gestual pode enfatizar elementos de comportamento, gestos, sensualidade, sinestesia, entre outros. O projeto visual pode desenvolver elementos de cor, perspectiva e vetores. Por fim, o projeto multimodal deve trabalhar sistemas integrados de modalidades de significado explorando, por exemplo, textos multimídia como os veiculados pela mídia eletrônica. Concordamos com a posição dos autores de que não é desejável nem proveitoso pensar no uso do computador na educação sem ter uma orientação de teorias de comunicação que contemplem a multimodalidade.

Cope e Kalantzis (op cit.), assim como os demais autores do NLG, entendem que os Projetos multimodais são criados pelo hibridismo e pela intertextualidade. Ou seja, as pessoas criam por hibridismo, articulando de forma convencional ou inovadora, imbricando convenções estabelecidas na cultura em relação ao significado de diferentes modalidades. Os projetos multimodais são também intertextuais, já que sempre remetem a formas potencialmente complexas, nas quais os significados são construídos nas relações com outros tipos de texto, outras narrativas e outras modalidades de significado.

Feitas essas considerações sobre a construção de sentido multimodal, é interessante também enfocarmos outros autores, que não fazem parte do NLG mas que têm

trabalhado essa noção em relação às práticas pedagógicas. Jewitt (2006) entende que o conceito de multimodalidade é importante para compreendermos o texto no contexto hipermídia, já que contempla o papel de aspectos visuais e de outros recursos semióticos (imagem, cor, movimentos animados, efeito sonoro, fala, entre outros). Nessa direção, a abordagem multimodal é interessante para pensarmos o aprendizado mediado por computador.

A autora sugere que o texto multimodal dá a oportunidade de se trabalhar com diferentes “recursos semióticos” no processo de construção de sentidos (2006, p. 16). Jewitt se refere a recursos semióticos dentro da proposta de semiótica social, também adotada por Kress (op cit.), em que o signo é o produto de um processo social de construção de sentido. Ou seja, a pessoa constrói o sentido agregando o seu conhecimento e experiências sociais prévios ao significado que quer expressar. De acordo com essa proposta – e diferentemente da semiótica tradicional – o sentido dos recursos semióticos não é fixo: cada pessoa tem vivências e conhecimentos diferenciados e, assim, pode fazer escolhas diferentes na construção de sentido.

Mesmo contemplando essa variação, a autora ressalta a relevância da cultura na organização da normatização de sentido dentro das diferentes modalidades. A regularidade com que um grupo cultural explora certos recursos com determinados sentidos cria um sentido cultural compartilhado, que é explorado no processo de construção de sentidos. Ou seja, segundo a autora, existe um conjunto de normas (gramática) que normatiza formas de uso e sentidos. Essa noção de gramática – mais ampla – tem sido explorada por autores que estudam textos multimodais em contextos pedagógicos ou não. A título de exemplo desses estudos, Van Leeuwen (2000) analisou os textos multimodais produzidos por crianças de 8 a 10 anos a respeito de uma visita que fizeram ao Museu da Ciência de Londres. O autor combinou aspectos da gramática sistêmico-funcional com a análise das imagens e usou categorias como “estrutura genérica”, “subjetividade no discurso” e “relação entre escrita e desenho” para discutir como as crianças usaram os recursos semióticos disponíveis. Seu objetivo foi demonstrar como as crianças usam tais recursos em composições multimodais. O autor conclui que tais abordagens são úteis para a análise multimodal da escrita de

crianças em contexto educacional e para a análise de como elas se relacionam com objetos, fenômenos e experiências.

Algumas pesquisas investigam como levar os estudantes a compreender a multimodalidade. Clancy e Lowrie (2002) analisaram como crianças transferem suas habilidades de letramento tradicional para construir sentido em textos multimodais da cultura popular. Os autores partiram de textos presentes na realidade dos estudantes, do desenho animado japonês Pokémon, para levá-los a desenvolverem letramento multimodal. Os autores concluíram que, quando estão inseridas em situações concretas de uso que explora situações culturais familiares, as crianças são capazes de fazer conexões sofisticadas por meio de textos multimodais variados. No entanto, confirmando as expectativas dos autores nesse estudo, as crianças não adotaram uma postura crítica em relação aos textos multimodais. Esse resultado indica a necessidade de se desenvolver na escola o senso crítico em relação a esses textos explorados pelos meios de comunicação de massa.

O desenvolvimento do senso crítico também é uma preocupação de outras pesquisas sobre a multimodalidade. Oliveira (2006) buscou introduzir o texto visual no ensino de inglês instrumental de modo a desenvolver a leitura crítica de estudantes universitários. A autora trabalhou com conceitos de letramento visual e multimodalidade, propostos por Kress (2000) e enfocou no desenvolvimento do posicionamento crítico dos estudantes. A autora concluiu que a aplicação da atividade levou os estudantes a desenvolver o senso crítico, uma vez que eles “perceberam que estavam analisando valores, ideologias, rituais e relações de poder do contexto social onde vivem.” (KRESS, op cit., p. 31). Os estudantes também desenvolveram o letramento multimodal, estabelecendo relações do texto verbal com o visual.

Ainda entre as pesquisas voltadas para o ensino de LE, Royce (2007) partindo da proposta do ensino comunicativo de línguas estrangeiras, propõe o desenvolvimento de uma competência comunicativa multimodal. O autor afirma que:

Não é suficiente conhecer as necessidades dos estudantes e focalizar apenas na língua. Professores devem começar a focalizar e desenvolver as habilidades dos estudantes em letramento visual e desenvolver uma metalinguagem pedagógica que facilite essas habilidades quando a imagem co-ocorre com as modalidades da fala e da escrita. (ROYCE, op. cit., p. 366)

O autor defende, da mesma forma que Kress e van Leeuwen (1996 apud ROYCE, 2007) e outros autores, uma gramática da modalidade visual a partir de uma visão de língua que segue a linha da semiótica social. Mais especificamente, eles adotam a visão sistêmico-funcional da língua para explicar as competências multimodais para o ensino de segunda língua. Royce (op cit.) também propõe o desenvolvimento de uma metalinguagem para a multimodalidade que seria usada no desenvolvimento de programas pedagógicos.

Ainda remetendo às experiências no âmbito dos estudos sobre multimodalidade, vale ressaltar que existem diversas pesquisas que focalizam a multimodalidade especificamente nos textos publicitários. Farias Júnior (2005), por exemplo, em sua pesquisa de doutorado, discutiu como se constrói uma identidade na produção de texto multimodal publicitário virtual por meio de recursos de referência. Apesar do enfoque na linguística textual, o autor também se valeu dos princípios propostos pelas teorias sobre multimodalidade para fazer a análise das publicidades. O trabalho do autor abre caminhos para se pensar na possibilidade de explorar o texto publicitário como um contexto privilegiado para trabalhar na escola o letramento multimodal crítico no ensino de LE.

Considerando esse conjunto de estudos já realizados, levantamos aspectos importantes para a nossa pesquisa, tais como:

- as composições multimodais são importantes para compreender como os estudantes se relacionam com o mundo no contexto atual, incorporando diferentes linguagens, conforme aponta a pesquisa realizada por Van Leeuwen (2000) a respeito das composições multimodais feitas por crianças sobre uma visita a um museu;

- As pessoas são capazes de fazer leitura de textos multimodais, como indica a análise de Clancy e Lowrie (2002) a respeito das leituras multimodais de estudantes, sobre composições que fazem parte das suas experiências culturais;
- É preciso ensinar a fazer leitura crítica, conforme foi visto nas pesquisas de Clancy e Lowrie (2002). Esse estudo mostra que as crianças não são capazes de fazer a leitura crítica dos textos espontaneamente. O trabalho de Oliveira (2006) mostra que é possível dar suporte aos estudantes para que eles desenvolvam senso crítico para a leitura de textos;
- É necessário que a leitura multimodal esteja presente no ensino de LE, como aponta Oliveira (2006) na sua experiência com leitura multimodal na aula de inglês e Royce (2007), que propõe o desenvolvimento de uma competência comunicativa multimodal;
- O texto publicitário é adequado para desenvolver a leitura multimodal, conforme exposto por Farias Júnior (2005) no seu estudo sobre textos publicitários.

Assim sendo, entendemos que essas pesquisas reforçam questões levantadas inicialmente neste estudo: de que o ensino de LE precisa estar associado aos letramentos múltiplos (destacamos especialmente o letramento de texto multimodal e o letramento digital) e à leitura crítica, de forma a dar conta das demandas atuais já que a inserção do computador nos diversos espaços sociais é uma realidade na vida dos estudantes. Tal constatação nos aponta a necessidade de refletirmos de forma mais aprofundada sobre a inserção das TICs nas práticas escolares.

2.2 INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: UMA DEMANDA DA SOCIEDADE ATUAL

2.2.1 A necessidade de inserção da realidade do aluno nas práticas escolares

George Washington (1732-1799), ex-presidente dos Estados Unidos da América, possivelmente se sentiria à vontade na maioria das salas de aula atuais. Usando esse exemplo em uma palestra via *podcast*, Harmon (2009) argumentou que a escola é a instituição que mais demora a se modernizar. Nessa direção, o autor questiona porque a tecnologia está revolucionando todas as esferas da sociedade, com exceção da educação. Apesar de entendermos que o autor apresenta a questão de forma indevidamente generalizada, posto que existem várias iniciativas que visam inserir as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, acreditamos que tal argumentação traz uma reflexão interessante a respeito de a escola ainda estar fortemente alicerçada na escrita.

Frequentemente é noticiado como a sociedade e os modos (e meios) de comunicação passam por mudanças drásticas e rápidas com a inserção das TICs nos espaços sociais. Essas alterações demandam o desenvolvimento de novas habilidades relacionadas ao uso das tecnologias. Logo, os cidadãos que irão atuar nessa sociedade necessitam de uma formação que dê conta de tais habilidades e os auxilie a desenvolver novos processos cognitivos.

Mudanças culturais e sociais demandam novas formas de pensar. Segundo Kress (2000, p. xvii), não se pode tentar compreender um novo fenômeno tendo como princípio teorias já estabelecidas para outros fenômenos, dentro de outro contexto sociocultural: “Parece que estamos entrando em uma nova era da imagem, uma nova era dos hieróglifos; e o nosso sistema escolar não está, de nenhuma maneira, preparado para isso⁸”. De acordo com o autor, a língua e o letramento não são autônomos ou estáveis,

⁸ Tradução da pesquisadora.

tampouco constituem um único fenômeno integrado: “é uma característica normal e absolutamente fundamental da lingua(gem) e letramento, estar em constante reformulação de acordo com as necessidades do momento” (op cit. p. 115). Isso nos leva a acreditar que a perspectiva tradicional de letramento, ainda vigente no contexto escolar, não é mais suficiente para que um cidadão em formação compreenda o mundo ao seu redor. No entanto, a escola ainda não se deu conta da necessidade desse processo de mudança, ignorando o fato de que os estudantes, fora desse contexto institucional, já estão inseridos no mundo digital.

Ressaltando essa questão, Proserpio e Gioia (2007, p. 70) apontam que a rotina dos jovens de hoje inclui várias horas em frente ao computador, seja em casa ou em cibercafés. É grande a disseminação das ferramentas de Internet, simulações e jogos de computador e ferramentas de comunicação mediada por computador na vida cotidiana da nova geração de estudantes. Tais estudantes participam ativamente de comunidades virtuais, se relacionam por mensagens instantâneas e buscam informações sobre diversos temas na Internet. Além disso, a Web 2.0 permite que eles sejam criadores de conteúdo em blogs, *wikis* e fóruns de discussão.

Essas práticas também acontecem em línguas estrangeiras. Muitos dedicam bastante tempo traduzindo para a sua LM episódios de suas séries de televisão favoritas ou de vídeos disponíveis em comunidades como o Youtube⁹ e Yappr¹⁰. Eles também se valem das LEs para buscar e trocar informações a respeito de jogos virtuais e até para jogar com parceiros de outros países, não falantes da sua língua materna. Tais usos da LE muitas vezes acontecem de modo intuitivo, com pouco conhecimento formal da língua-alvo, que é compensado com o uso de ferramentas disponíveis nas TICs ou com o auxílio de parceiros virtuais que auxiliam o aprendizado de aspectos específicos da LE usados na comunicação.

Se essas práticas comunicativas vêm trazendo grandes oportunidades de contato com a LE e uma aprendizagem espontânea e intuitiva, é natural questionarmos se o ensino

⁹ <http://www.youtube.com>

¹⁰ <http://www.yappr.com>

de LE não poderia obter avanços qualitativos caso a escola optasse por inserir as TICs nas suas práticas, levando em conta a realidade vivida pelos estudantes. Considerando a escola como um dos agentes formadores de cidadãos na sociedade ocidental, pensamos que caberia a ela rever o modo como está formando seus estudantes e inserir habilidades de letramento digital. Segundo Jones et al. (2005, p. 5):

Enquanto educadores, nos encontramos trabalhando com pessoas que definitivamente têm expectativas diferentes a respeito do mundo do que nós temos e que podem realmente processar informações de modo diferente do que nós. Pode ser apropriado dizer que nós, enquanto educadores, estamos falando uma língua enquanto nossos estudantes estão falando outra.

Além disso, entendemos ser importante pensarmos novos currículos que incluam letramento digital crítico.

2.2.2 O professor e as Tecnologias de Informação e Comunicação

É fato que aquilo que é novo costuma causar receio. Quando ocorreu a inserção da televisão em lares de todo o mundo, houve temor de que isso causaria o abandono da leitura e escrita por parte dos jovens. Gioia e Brass (1986 apud PROSERPIO, GIOIA, 2007, p. 69) criticaram essas visões conservadoras defendendo que aquela geração de jovens, conhecida como “TV Generation”, estava inserida no processo de uso das imagens para expressar sentido e isso também fazia parte da sua formação leitora. À medida que a escola foi se dando conta dessa alteração na maneira de criar e compreender os significados ela percebeu a necessidade de mudança na forma de ensino. O que era antes profundamente arraigado ao aspecto verbal, passou também a incorporar a imagem.

Esse mesmo medo do novo ocorreu recentemente com relação às TICs. Na sociedade em geral, por exemplo, as pessoas foram gradativamente perdendo o receio dos computadores à medida que foram se familiarizando com eles e descobrindo suas possibilidades de uso. Na escola, em particular, hoje encontramos diferentes reações a essas mudanças. Alguns professores fazem uso das TICs – usam computadores, Internet,

celulares entre outros –, são letrados para essas práticas, mas não trazem suas vivências prévias ou extra-escolares para a sala de aula. Há também professores que resistem a essas práticas e fazem o máximo para postergar o desafio de aprender a lidar com as novas TICs, mesmo em sua vida pessoal.

Tal aspecto cria um problema sério para o uso de laboratórios de informática, disponíveis em muitas escolas. Uma possível explicação para a exclusão da tecnologia nas práticas de sala de aula seria o temor do professor de não conseguir controlar as ações dos estudantes expostos à vasta rede de informações disponíveis por meio da Internet. De fato as pesquisas na Internet dão acesso a uma quantidade quase infinita de informações. Como cada indivíduo, diante do computador, tem a opção de escolher diferentes caminhos de navegação o professor teme a perda do controle sobre qual informação será acessada pelo estudante. Também parece afligir o professor, um receio de que os estudantes demonstrem maior domínio da tecnologia do que ele próprio, abalando o seu papel tradicional de autoridade centralizadora do conhecimento e dos modos de produção de conhecimento. Segundo Moran (2003, p. 46),

Os professores aprenderam como alunos a relacionar-se com o modelo convencional de ensinar-aprender dentro de um espaço bem específico que é a escola e, dentro dela, a sala de aula. O papel principal que os professores assumem ainda é o de responsáveis por uma determinada área do conhecimento, e insistem em utilizar predominantemente métodos expositivos com alguma (pouca) interação.

Além dos problemas relacionados ao seu papel social e hierárquico, outras questões podem, também, causar a resistência dos professores à tecnologia. Entre eles, destacamos o fato de que a interação ocorre de maneira diferente daquela que tipifica a situação presencial. Para tanto, é necessário desenvolver estratégias e habilidades diferentes para que a comunicação e o aprendizado por meio das TICs ocorram da maneira desejada. Outra mudança que merece destaque (especialmente quando consideramos o texto na

Internet) está na construção de textos multimodais, caracterizados pela integração de diferentes modos de expressão para construção de sentidos¹¹.

2.2.3 Possibilidades do ensino mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação

Embora a inserção da tecnologia na sala de aula possibilite uma dinamização das atividades pedagógicas, ela também provoca alteração no papel do professor e talvez esse, aliado às posições conservadoras das Instituições de ensino, seja o maior empecilho à modernização da educação. Apesar de muito se falar de acesso digital, nem sempre a Instituição escolar está de fato aberta ao uso inovador das TIC. Mesmo quando há tal abertura, na Instituição, muitas vezes a tecnologia não é usada ou é usada de forma inadequada por parte dos professores. Muitos professores temem usar o computador como ferramenta de ensino. Acreditamos que quando o professor se deixa dominar por esse temor de usar e inserir as TICs na sua prática docente, ele deixa de explorar as inúmeras vantagens que essas tecnologias podem trazer para o aprendizado e formação do estudante.

Não podemos ignorar que a situação prática de ensino envolve estudantes com características individuais e de aprendizagem diferentes, além de contextos socioculturais específicos. Isso gera dificuldades no momento de se colocar em prática as diretrizes de uma abordagem de ensino. Conforme mencionamos anteriormente (ver item 1.1), os pressupostos da abordagem comunicativa, até a presente data, não estão sendo colocados em prática da maneira proposta na teoria, que prevê que o ensino deve ir ao encontro das diferenças individuais e sociais.

Nesse sentido, as TICs surgem como um possível caminho para contornar algumas das dificuldades do ensino de línguas estrangeiras que adota a orientação comunicativa. Consideramos que a inserção delas no processo educacional pode propiciar

¹¹ Os textos multimodais foram tratados em maior profundidade no tópico 2.1.

várias mudanças que são vantajosas mesmo para o ensino presencial, já que podem afetar positivamente as condições de ensino.

Para tanto, discutiremos alguns pressupostos do ensino de LE apontando de que forma poderiam ser melhor trabalhados com o apoio das TICs. Em primeiro lugar, cabe destacar que as TICs geram uma efetiva mudança na relação de controle por parte do docente. Isso se dá pelo compartilhamento das atividades educacionais, substituindo um modelo unidirecional, vertical, centrado exclusivamente no professor, por um modelo multidirecional, horizontal, no qual todos – professor e alunos – compartilham a responsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem: “A partir de uma perspectiva educacional, o controle não pode ser possuído apenas pelo professor ou pelo estudante, mas deve ser compartilhado em um processo inerentemente colaborativo.” (GARRISON, 1993, p. 14).

Ou seja, quando se trata de ambiente virtual, existe uma maior facilidade em proporcionar essa descentralização do papel do docente. Isso porque o ambiente abre espaço para uma maior participação por parte dos estudantes, que assumem a responsabilidade pela própria aprendizagem e, também, diminui a pressão que a autoridade do professor exerce sobre determinados alunos. Segundo Braga (2004, p. 160), “A falta de presença física do professor pode diminuir os valores institucionais ideologicamente inculcados nos alunos pela educação tradicional” favorecendo uma participação diferenciada.

Como já colocado, tal compartilhamento ocorre não só entre professor e aluno, mas também entre alunos. Contando com um espaço em que a interação entre eles é permitida e desejável, muitos alunos se sentem encorajados a ter maior participação nas atividades e a colaborar com o processo de construção de conhecimento dos colegas. Ainda segundo Braga (2004, p. 161), “Essa participação amplia as possibilidades de construção de conhecimento, já que o aluno passa a contar com um apoio pedagógico diversificado, oferecido não só pelo professor mas, também, pelos demais colegas da classe.”.

Um aspecto importante no processo de ensino e de aprendizagem de uma LE são as atividades realizadas para auxiliar na aquisição da língua. Richards e Rodgers (2001) afirmam que as atividades das aulas comunicativas devem tratar de realizar tarefas que utilizem a LE ou que impliquem a negociação e compartilhamento de informação na língua-alvo. Essa colocação reforça as orientações dadas pelo estudo de Canale e Swain (1980) que aponta que as atividades que terão melhor sucesso serão as que façam com que os estudantes se engajem, as que sejam significativas e as de comunicação genuína. Ou seja, que tenham certa imprevisibilidade, que demandem do aluno criatividade e que envolvam comunicação autêntica.

Adicionalmente, permitir ao estudante desempenhar um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem pode contribuir para que ele desenvolva sua capacidade de reflexão crítica. Conforme Demo (2003, p. 86) “A importância da nova mídia está na oportunidade de reforçar no aprendiz a posição de sujeito capaz de história própria. Uma oportunidade exponencializada, não meramente reproduzida”.

O meio virtual também é vantajoso ao pensarmos na situação de produção de material didático, um problema recorrente na área de LE. No contexto de ensino presencial, a elaboração de material didático exige um grande esforço quando se considera a realidade do professor. Em especial na área de ensino de LE, os materiais didáticos elaborados para o ensino presencial apresentam limitações no que se refere a amostra de língua oferecida e a tipos das atividades desenvolvidas. Isso ocorre por dois motivos principais: o acesso a materiais originais impressos tende a ser restrito e a reprodução de material impresso (livro didático ou fotocópia, por exemplo) envolve custos financeiros. Como os materiais pedagógicos tendem a ser mais limitados, fica difícil na situação presencial, atender de forma satisfatória a diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

A Internet permite mudanças promissoras na área de construção de materiais didáticos. Por meio dela é possível ao professor de LE obter materiais autênticos que explorem diferentes modalidades (escrita, vídeo, texto oral, imagem, entre outros). Essa diversidade de tipos de insumo pode atender de forma mais adequada a diferentes estilos de

aprendizagem ou ir de encontro às suas expectativas e motivações específicas dos alunos. De fato, o uso de computador e da Internet pode ser de grande utilidade para expandir as atividades presenciais de LE. Expandindo as atividades já existentes, as TICs podem também ser exploradas na elaboração de atividades virtuais, realizadas de modo não presencial, ampliando as possibilidades de trabalho extraclasse em grupo. Na realidade, a Internet favorece algumas características desejáveis no ensino de línguas, tais como: fomentar a autonomia do aluno; possibilitar a integração das habilidades de compreensão e expressão; apresentar os conteúdos de forma contextualizada e integrando diversas modalidades, tais como imagens, sons, vídeos, entre outros; e propiciar interações interculturais (GARCÍA, 2004, p. 1070).

No entanto, ressaltamos a dificuldade que existe em manter estudantes participando de atividades virtuais (sejam elas no contexto de EAD ou de atividades extraclasse), caso eles não estejam motivados para isso. Compreendemos que uma das melhores formas de manter o envolvimento dos estudantes em situação virtual é utilizar atividades e recursos que possibilitem tanto a interação quanto a interatividade. Segundo Almeida (2003), a interação está relacionada à ação recíproca com mútua influência nos elementos inter-relacionados. Já a interatividade “se apresenta como um potencial de propiciar a interação, mas não como um ato em si mesmo”. Uma distinção talvez mais clara seria entendermos que a interação é o fenômeno que ocorre entre dois ou mais indivíduos, a distância, por meio das TICs e a interatividade como o processo de um indivíduo se relacionar com um recurso de tecnologia, dotado de inteligência artificial suficiente para proporcionar-lhe uma resposta.

Ainda de acordo com Almeida, a interação que se dá pelas TICs permite integração entre os participantes, o meio social e o próprio ambiente. Tal interação é semelhante à que ocorre na modalidade presencial. Entendemos que a situação de interação comunicativa em ambiente virtual não é uma simulação que busca se aproximar da realidade mas, sim, uma situação real de comunicação que ocorre entre duas ou mais pessoas.

Feitas essas considerações, cabe à escola explorar esses novos recursos com finalidade pedagógica. Braga (2004, p. 162) remete a diversos estudos que sugerem que as atividades são um importante fator a ser considerado no ensino com uso das TICs. Segundo a autora, a tecnologia favorece a interação, mas não é suficiente para garantir trocas que contribuam para o sucesso da aprendizagem. A autora aponta que uma das maiores causas do insucesso do ensino por meio das TICs está no fato de as tecnologias não serem parte da cultura de ensino e de aprendizagem de boa parte dos alunos e professores.

No entanto acreditamos que tais tecnologias podem ser exploradas para suprir problemas inerentes à situação presencial. É fato que em sala de aula existe uma série de empecilhos que dificultam a interação significativa em LE, como a limitação dos turnos de fala e restrição de tempo e de oportunidades de interação por parte dos estudantes. As interações por meio das TICs permitem o aumento da troca entre estudantes, a horizontalização do processo interativo (uma vez que é permitida a comunicação diretamente entre estudantes ao mesmo tempo em que ocorre o processo formal de ensino), além de diminuir a pressão comunicativa existente na situação presencial.

O acesso a uma fonte rica de insumo linguístico é outro fator a ser levado em consideração. Pela Internet, é possível obter informações de diversas fontes, materiais e gêneros textuais a respeito do lugar onde a língua se desenvolve. Além disso, é possível ao estudante vivenciar por meio dos diferentes ambientes abertos para interação, comunicação autêntica com falantes nativos ou outros aprendizes da mesma língua. Autores como Palloff e Pratt (1999 apud SOARES, 2003) acreditam que a comunicação, mais do que os conteúdos em si, é responsável pela geração de conhecimento. A Internet favorece esse tipo de aprendizado por meio de ambientes que permitem interação *on-line*, ou seja, em tempo real, e ambientes que permitem interação *off-line* (Braga, 2004), como ilustram as salas de bate papo (chat) e as videoconferências, por um lado, e os fóruns e listas de correio eletrônico, por outro.

Na perspectiva do professor, o deslocamento das atividades de ensino para um novo contexto pode ser interessante para ele avaliar criticamente sua própria atuação como

mediador de acesso ao conhecimento, já que o meio permite o registro de sua “fala” com os alunos. Tal registro pode ser usado reflexivamente para que o professor avalie em que medida sua postura é mais ou menos hierárquica ou controladora.

Sintetizando essa discussão, entendemos que o uso do computador e da Internet na aula de LE é uma mudança necessária, já que pode potencialmente melhorar a qualidade do ensino: amplia acesso a insumos diversificados, aumenta possibilidades de interação e trocas, favorece a autonomia do aluno, aproxima as práticas pedagógicas de práticas letradas que ocorrem fora da situação escolar. Ou seja, pode melhorar o desempenho dos alunos na medida em que cria espaços de interação extraclasse, abre espaços para que o aluno assuma diferentes papéis, preparando-se melhor para as demandas sociais e linguísticas da sociedade contemporânea.

2.3 O TEXTO PUBLICITÁRIO¹² E O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE

Embora já tenhamos apontado as vantagens pedagógicas do uso de texto publicitário em sala de aula, é importante salientar de forma mais aprofundada as razões que nos levaram a essa escolha. Analisando a publicidade em sua origem histórica, observamos que, segundo alguns autores, antes de constituir um gênero discursivo, a publicidade consistia apenas de um mecanismo para comunicação social de massas. Eguizábal (2007) destaca que a produção de conteúdos comunicativos substituiu a produção de mercadorias. A comunicação deixou de ser um instrumento em si para se converter em um produto que todo tipo de organização assume como parte de sua existência: “Produzem mercadorias e comunicação, serviços e comunicação, ideias e comunicação” (EGUIZÁBAL, 2007, p. 215).

¹² No presente trabalho assume-se que há diferenças entre os termos “publicidade” e “propaganda”. A publicidade apresenta caráter comercial, tendo como principal objetivo persuadir o consumidor a comprar dado produto. Já a propaganda tem caráter ideológico, buscando convencer o público a aderir a determinada ideia ou ideologia (cf. EGUIZÁBAL, 2007, p. 32).

Conforme indicamos, a relação entre a publicidade enquanto veículo de comunicação e publicidade enquanto instrumento de persuasão é fortemente marcada. Corral remete a autores que destacam que publicidade envolve a prática de transformar certas informações econômicas em incitações para o consumo de produtos (CORRAL, 1997, p. 24). O forte caráter persuasivo e poder de convencimento do texto publicitário levaram a publicidade a inserir-se em diversas esferas socioculturais do mundo contemporâneo. Ainda de acordo com Eguizábal (2007), a publicidade extrapola a função de reprocessamento da cultura em prol do consumo, sendo o instrumento capaz de transformar pessoas, sentimentos e pensamentos em objetos de consumo, quando se integram em seu processo comunicativo-significativo, à medida que incorporam tais pessoas, sentimentos e pensamentos em materiais publicitários.

O autor entende que a publicidade é um potente instrumento de socialização que constrói um meio idôneo para o consumo voraz e indiscriminado dos objetos de cultura de massas (EGUIZÁBAL, 2007, p. 143). Ademais o autor destaca que a publicidade influencia a velocidade dos acontecimentos culturais e sociais, convertidos em objetos de consumo efêmeros, criados para ser consumidos e esquecidos em pouco tempo. No contexto publicitário, a mensagem comunicada se converte em simbologia, que penetra nos mais diversos âmbitos da sociedade. Na concepção de Conejero, o espaço publicitário é usado para “criar verdades” que passam a funcionar como verdades artísticas, que têm o efeito de seduzir ao público (CONEJERO, 1995, p. 22).

A publicidade não se ocupa apenas da venda de produtos, ela se transformou na maneira de converter bens de consumo em entidades culturais. Uma vez que é formadora de opinião e criadora de bens culturais, ela gera comportamentos e atitudes nos indivíduos, que são levados a consumir não apenas bens materiais, mas símbolos carregados de mensagens (como o status social e econômico) que irão definir seu posicionamento na sociedade. De acordo com Eguizábal (op cit., p. 344-345),

Somente dessa maneira é possível compreender uma grande parte dos comportamentos, das atitudes, dos sentimentos do público diante da publicidade e diante das marcas, os sacrifícios dos

consumidores para adquirir um carro que está acima das suas possibilidades ou a obsessão de muitos jovens pelas marcas.

Ao longo da evolução da história da publicidade, ela passou a valer-se de diversos recursos linguísticos como estratégia de convencimento do público consumidor. Carvalho (1996, p. 12) afirma que, “Acima de tudo, publicidade é discurso, linguagem, e portanto manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas, utilizando-se mais da linguagem do mercado que a dos objetos”.

A recorrência das mesmas estruturas linguísticas na publicidade fez com que ela extrapolasse sua função de dar visibilidade a produtos para constituir-se em um gênero discursivo persuasivo, composto de elementos semióticos próprios. Segundo Corral (1997, p. 17), a publicidade constitui uma prática significativa que requer um espaço semiótico em que se situam tanto o sujeito enunciador como o sujeito enunciatário. O autor define os enunciados como unidades de “linguagem em uso”:

Se a publicidade como discurso nasce da necessidade de estimular as vendas diante da saturação dos produtos no mercado, parece razoável que os enunciados produzidos sejam examinados como resultados do “falar”, quer dizer, como execuções da atividade linguística dos falantes.

A partir dessa afirmação, o mesmo autor cria a hipótese de que as agências de publicidade realizam atos linguísticos (além de veicular suas mensagens comerciais) uma vez que realizam ações com as palavras, “inclusive, até no sentido irônico do “fazer dinheiro” com a linguagem” (CORRAL, 1997, p. 17).

No que se refere ao gênero publicidade, Eguizábal (2007, p. 143-144) destaca que, além da velocidade, sua estrutura também influencia no estilo de comunicação que se manifesta em outras esferas, como no jornalismo, educação, arte, cinema, entre outros:

Pode-se descobrir este estilo em um predomínio do visual sobre o verbal, no emprego de recursos tipográficos, gráficos e cromáticos, no cuidado da composição, na composição, na condensação verbal, na implicação do leitor-espectador, num ritmo enaltecido especialmente nas mensagens de tipo audiovisual, no uso sistemático e exagerado de jogos retóricos etc.

A publicidade enquanto gênero discursivo apresenta características linguísticas específicas. Transformar a publicidade em atividade de sala de aula de LE exige que se identifiquem essas características, com o fim de dar saliência a tais elementos, levando os alunos a incorporá-los no seu conjunto de conhecimentos linguísticos sobre esse gênero e sobre a língua alvo, principalmente se contemplarmos tarefas que pressupõem a produção de publicidade nessa língua. A complexidade do texto publicitário pode criar contextos propícios para o aprendizado de elementos linguísticos recorrentes nesse tipo de gênero. Carvalho (1996, p. 13), referindo-se ao gênero publicitário coloca que esse gênero:

Tem a forma de diálogo, mas produz uma relação assimétrica, na qual o emissor, embora use o imperativo, transmite uma expressão alheia a si própria. O verdadeiro emissor permanece ausente do circuito da fala; o receptor, contudo, é atingido pela atenção desse emissor em relação ao objeto.

De fato, uma das características que constituem o gênero discursivo publicidade é o seu aspecto persuasivo. Segundo Corral (1997), o destinatário da mensagem publicitária passa da situação de “não-saber” sobre o produto (portanto, de um estado de ignorância) para o “saber” sobre o produto e, mais do que isso, sobre seu simbolismo discursivo adquirido: “A execução desse deslocamento requer uma comunicação específica de tipo persuasivo, por uma parte, e de tipo manipulador, por outra” (CORRAL, 1997, p. 35-36).

Como os indivíduos estão imersos em um universo bastante amplo de textos publicitários, veiculados pelos mais diversos meios de comunicação, o trabalho específico com esses textos pode ser um caminho interessante para refletir conscientemente sobre mecanismos de persuasão e também sobre textos multimodais, já que a publicidade tende a integrar linguagens na construção de textos persuasivos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 NATUREZA E METODOLOGIA DA PESQUISA

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, de pensar os novos letramentos e a formação crítica no contexto do ensino de espanhol, desenvolvemos um estudo exploratório que mostrasse problemas e possibilidades nessa direção. Para alcançar tal fim, tivemos como principal instrumento para coleta de dados a proposta de uma tarefa que integrou letramentos múltiplos e leitura crítica no contexto de ensino de LE.

A pesquisa apresentada tem natureza qualitativa e busca contribuir para a construção de conhecimento dentro da área de linguagem e tecnologia, especialmente no uso das TICs no ensino de línguas estrangeiras. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17) a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Essa prática busca compreender uma questão pelas múltiplas representações, obtidas por diversos instrumentos de coleta de dados, tais como: questionários, notas de campo, entrevistas e gravações, entre outros.

A multiplicidade de instrumentos e de métodos de pesquisa permite que os investigadores que realizam pesquisas dessa natureza tenham uma visão holística de seu objeto de estudo, posto que “utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 17).

Segundo esses autores, a pesquisa qualitativa tem foco multiparadigmático. Entendemos que essa característica torna a pesquisa de natureza qualitativa multidisciplinar, proporcionando o diálogo e intercâmbio entre diferentes áreas do conhecimento. Para Patton (1986 apud ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 131) a característica “compreensiva” ou interpretativa é a que melhor representa as pesquisas qualitativas, na sua preocupação de considerar o sujeito ou objeto de pesquisa em seu contexto.

Isso significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Considerando esse ponto de vista, aceitamos que as pesquisas qualitativas não tentam impor uma verdade única – respaldada por um número limitado de conceitos pré-determinados – buscando compreender um mesmo objeto ou situação sob múltiplos olhares.

Larsen-Freeman e Long (1994) caracterizam os estudos de natureza qualitativa como orientados ao processo – em contraparte aos de natureza quantitativa, que são orientados para os resultados. Também se inserem nas características do paradigma qualitativo seu caráter naturalista – ou seja, buscam seu *corpora* na fala real, espontânea. Isso gera, em contrapartida, dificuldade em generalizar seus resultados, devido aos poucos indivíduos estudados e principalmente devido à particularidade dos indivíduos e dos contextos.

Van Lier (1990 apud NUNAN, 2003, p. 5) categorizou as pesquisas em Linguística Aplicada dentro de dois parâmetros: intervencionista e de seletividade. O primeiro relaciona-se à intervenção do pesquisador no ambiente e o segundo ao grau em que o pesquisador especifica previamente o objeto da investigação. Dentro de tais parâmetros, Van Lier delineou quatro perfis de pesquisa: controle; medida; pergunta/ação; e observação. Considerando essas categorias, a presente pesquisa se enquadra no perfil pergunta/ação, devido ao elevado grau de intervenção e tem baixo grau de controle, porque as questões foram abertas a fim de não direcionar respostas. Seguimos, portanto, a orientação de Van Lier em que: “São investigadas certas áreas problemáticas por sondagem, experimentação de pequenas mudanças e perguntando aos participantes seus pontos de vista e preocupações e assim por diante.” (VAN LIER, op. cit., p. 7). O autor também indica que, com o passar do tempo, será possível identificar o problema de modo bastante preciso de forma que “um ambiente controlado pode ser criado a fim de conduzir

um experimento, passando assim de pedir/fazer por meio da observação para controlar. (VAN LIER, 1990 apud NUNAN, 2003). Essa etapa não foi realizada no presente estudo.

Na presente pesquisa, optamos pelo estudo de caso como metodologia norteadora. A definição de Yin (1984 apud NUNAN, 2003, p. 76) contempla o que se pretende com essa metodologia. O autor afirma que o estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto na vida real. No estudo de caso, as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e são usadas múltiplas fontes de comprovação.

Lüdke e André (2003, p. 18) afirmam que as principais características do estudo de caso são coincidentes com algumas características da pesquisa qualitativa¹³. Dentre elas destacam-se:

- a busca pela descoberta, na qual o quadro teórico seria apenas o eixo condutor do estudo;
- a busca pela compreensão do contexto em que o sujeito de pesquisa se insere, a fim de compreendê-lo em sua complexidade (nessa característica insere-se a busca por uma visão multifacetada do objeto ou situação de pesquisa);
- o uso de diversas fontes de informação;
- a explicitação das experiências do pesquisador, possibilitando ao leitor fazer as suas próprias generalizações;
- a apresentação dos dados gerados em diversas formas, tais como dramatizações, fotografias, slides e discussões;
- a busca da transmissão das informações coletadas e analisadas de forma explícita e clara, visando facilitar a compreensão e identificação por parte do leitor.

¹³ No entanto, as autoras apontam que não existem estudos de caso apenas qualitativos, mesmo nas ciências sociais.

Vários autores, como Gil (1996) e Lüdke e André (2003) relatam as etapas do percurso percorrido no estudo de caso e afirmam que, dada a amplitude dessa metodologia de pesquisa, é impossível “engessar” o roteiro a ser seguido ao longo da pesquisa. Concordamos com esses autores que o percurso realizado em estudos de caso é único e se define ao longo de seu desenvolvimento.

Um primeiro desafio no estudo de caso seria definir o objeto de estudo, uma vez que, dadas as características anteriores, ele deve considerar o contexto em que se insere em sua multiplicidade. Faltis (1997, p. 145) mostra que os estudos de caso têm em comum o fato de examinar seu objeto dentro de um sistema fechado (*bounded system*). A definição de tal sistema pode ser entendida como a delimitação das fronteiras dentro das quais a investigação irá ocorrer.

No caso específico de nosso estudo, entendemos ser válido considerá-lo um estudo de caso com intervenção. Na visão de Faltis (1997, p. 148), nesses casos “ocorre uma intervenção dentro de um contexto e o pesquisador procura descobrir se e como a intervenção teve um efeito sobre os fenômenos de interesse.” Nessa forma de estudo de caso, pode haver variação no nível de análise usado na interpretação do fenômeno, podendo ir da exploração e estabelecimento de conexões entre o contexto e o fenômeno até uma construção teórica. O autor também estabelece três fases do estudo de caso de intervenção: a coleta de dados, a intervenção e a análise.

Nesta pesquisa, buscamos obter informações a respeito dos sujeitos envolvidos, a fim de compreender o contexto onde eles se inserem. Ao longo da pesquisa foram gerados dados de diferentes naturezas, tais como respostas a questionários socioculturais, interações virtuais e produção de textos multimodais. Por fim, a pesquisa busca levantar questões, analisar o contexto e as produções dos sujeitos envolvidos e transmitir informações de modo claro e explícito, com a intenção de facilitar a compreensão do leitor e contribuir para a construção de conhecimento dentro da área em que se insere.

3.2 QUESTÕES E CONTEXTO DA PESQUISA

O presente estudo foi motivado pelo fato de nos darmos conta de que, para que a escola atenda às demandas da sociedade por novos letramentos, é preciso que aconteçam significativas mudanças na prática escolar. Entre elas, destacamos a inclusão do letramento digital, dos letramentos múltiplos e da formação crítica. No contexto de ensino das línguas estrangeiras, observamos que não há uma abordagem de ensino que dê conta de tais demandas e, simultaneamente, contemple as especificidades da aquisição de LE.

Ao iniciar essa pesquisa, partimos da crença de que é necessário ensinar letramento digital para estudantes a fim de que eles pudessem fazer uso da Internet para a aprendizagem em geral e de língua estrangeira em particular. Porém, acreditávamos ser necessário que tal ensino ocorresse de modo a propiciar uma formação crítica aos estudantes. No contexto de ensino, considerávamos que o texto publicitário seria capaz de proporcionar atividades que trabalhassem com letramento digital em língua estrangeira de forma crítica. Diante disso, nos deparamos com os seguintes questionamentos:

1. A produção de texto publicitário na sala de aula de língua espanhola favorece:
 - a) a expansão do letramento digital dos alunos envolvidos?
 - b) o desenvolvimento da reflexão social crítica?
 - c) a aquisição da língua alvo?
2. Que dificuldades podem surgir na implantação desse tipo de atividades no ensino presencial de LE?

A fim de aprofundar a discussão destas questões, propusemos uma tarefa na qual se associaram letramentos múltiplos e leitura crítica no contexto de ensino de LE. Com isso, tentamos evidenciar as possibilidades de integrar as novas demandas para a educação e, numa mesma proposta, contribuir também para ensino e aprendizagem de língua.

3.2.1 Participantes da pesquisa

Para conduzir esse estudo empírico, selecionamos uma turma de espanhol de nível básico (correspondente ao nível A2 do Marco de Referência Europeu) do Centro de Ensino de Línguas/CEL da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp. Várias razões motivaram a escolha desse contexto. Em primeiro lugar, a professora responsável por essa turma estava aberta para a pesquisa em questão. Outro aspecto relevante era o fato de que a professora já usava uma plataforma educacional para intermediar várias atividades realizadas com a turma e usava ferramentas das TICs na sua prática docente. A experiência dos alunos com a tecnologia também contou positivamente para a escolha do contexto. Também contribuiu positivamente a proximidade física do grupo em relação ao Departamento onde se desenvolveu esta pesquisa. Destacamos que a tarefa proposta surgiu de um tema presente no conteúdo programático a ser desenvolvido com a turma, que seria avaliada pela participação na tarefa.

Os estudantes provinham de diversos Institutos da Universidade, eram, em sua maioria, alunos de graduação e estavam engajados nos seguintes cursos: Engenharia Química, Economia, Educação Física, Química, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Alimentos e Linguística. A média de idade dos estudantes era de 22 anos e todos estudavam espanhol há 1 ano. A fim de verificar de que forma a tarefa contribuiu para a aquisição de LE dos sujeitos da pesquisa, escolhemos restringir nossas observações aos estudantes que participaram de todas as etapas da tarefa (10 estudantes ao todo).

3.2.2 Procedimentos adotados para geração de dados

Foram gerados dados sobre os sujeitos de pesquisa por meio de questionário sociocultural¹⁴ e da atividade realizada com a professora pesquisadora em ambiente virtual. Com o questionário proposto buscamos definir o perfil dos estudantes participantes da pesquisa. Levantamos questões de identificação pessoal, tais como: nome, idade, curso na

¹⁴ Vide Apêndice A.

Universidade, período e há quanto tempo o aluno estudava espanhol. Fizemos questionamentos sobre o conhecimento prévio em informática buscando identificar o letramento digital dos alunos. Nesse caso, consideramos apenas as habilidades que seriam necessárias para a realização da tarefa. No mesmo questionário também propusemos que o estudante fizesse uma avaliação da tarefa, buscando levantar aspectos positivos e limitações da atividade proposta e da participação dos estudantes.

A tarefa ocorreu dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA) Teleduc (NIED/UNICAMP, 2006), uma vez que em tal ambiente estavam disponíveis as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da atividade e já eram utilizadas pelos alunos durante o curso de espanhol em questão. Das ferramentas disponíveis, foram utilizadas: a Agenda, para solicitar a realização das tarefas; o Correio Eletrônico, para interagir com os estudantes; o Fórum de Discussão, para proporcionar a interação entre os estudantes; e o Portfólio, para que os estudantes disponibilizassem o texto produzido. Também foram utilizados sites da Internet com textos e vídeos. A atividade proposta¹⁵ foi desenvolvida no formato *flash* e disponibilizada no portal E-lang¹⁶.

Propusemos atividades virtuais que propiciavam a exploração de características de interação e de interatividade. A seguir serão detalhadas as atividades propostas a fim de que se possa melhor compreender de que modo os alunos atuaram na tarefa e produziram o texto proposto.

¹⁵ A tarefa completa encontra-se disponível em: < <http://ead1.unicamp.br/e-lang/CyP/>>

¹⁶ Portal virtual do grupo de pesquisas “E-lang” do Departamento de Linguística Aplicada, IEL/Unicamp.

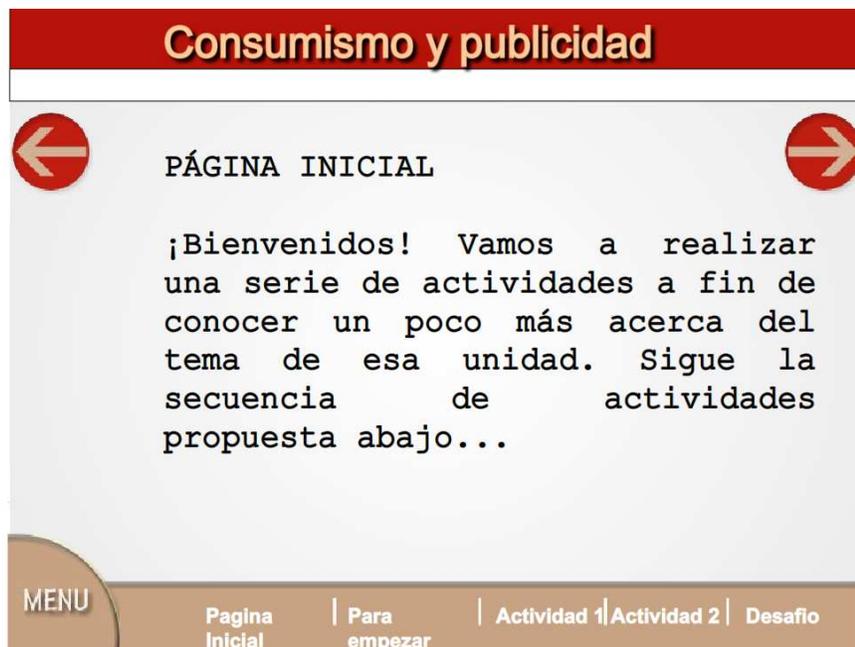


Figura 1 - Página inicial da tarefa “Consumismo y Publicidad”

Fonte: Rego, 2009.

Para introduzir o tema, foi proposto aos alunos que lessem os textos indicados nos links da atividade “Para empezar”, que tratavam da relação entre o consumismo e a publicidade. O primeiro link, “Consumismo no significa felicidad” (BBC, 2008), remete a um texto do jornal britânico BBC na sua versão em espanhol, que defende que o ritmo de consumo atual é insustentável. O autor do texto mostra alguns indicadores para defender o seu ponto de vista e afirma que a felicidade não está relacionada ao consumo. Um pesquisador afirma, nesse texto, que o consumo por si não é negativo, uma vez que traz benefícios a diversos grupos sociais. Ao apresentar o tema salientamos que se tratava de um texto jornalístico em que o autor mantém certa distância em relação ao leitor e tenta responder às perguntas: O que aconteceu? Quando? Onde? Como? Por quê?

Consumismo y publicidad

Consumismo no significa felicidad

http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/business/newsid_3383000/3383529.stm

Ese texto cuenta que el ritmo de consumo actual es insostenible. Indica algunos de sus síntomas en la sociedad y afirma que el nivel de consumo no está relacionado con la felicidad. Un investigador apunta que el consumo en sí mismo no es negativo, puesto que trae beneficios económicos para diversos grupos sociales.

Observa que se trata de un texto periodístico. Entre sus principales características están el hecho de que se intenta presentar las informaciones de manera imparcial; el autor mantiene una "distancia" hacia el lector; y busca contestar a las preguntas: ¿Qué sucedió? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?

MENU

Página Inicial | Para empezar | Actividad 1 | Actividad 2 | Desafío

Figura 2 - Página “Consumismo no significa felicidad”, da atividade “Para empezar”

Fonte: Rego, 2009.

O link seguinte remetia ao texto de título “El consumismo nos consume” (BARRIENTOS, 2008), de um blog chileno. A autora indicava que um terço da população jovem chilena estava endividada e defendia que a publicidade tentava convencer as pessoas de que consumir determinado produto lhes levaria à felicidade. Ao apresentar o link, buscamos salientar os contrastes em relação ao texto anterior, já que há diferenças de gênero entre a matéria jornalística e o blog. Nesse blog é possível perceber de forma explícita o posicionamento crítico do autor do texto, emitindo a sua opinião, e a sua relação de maior proximidade com o leitor.

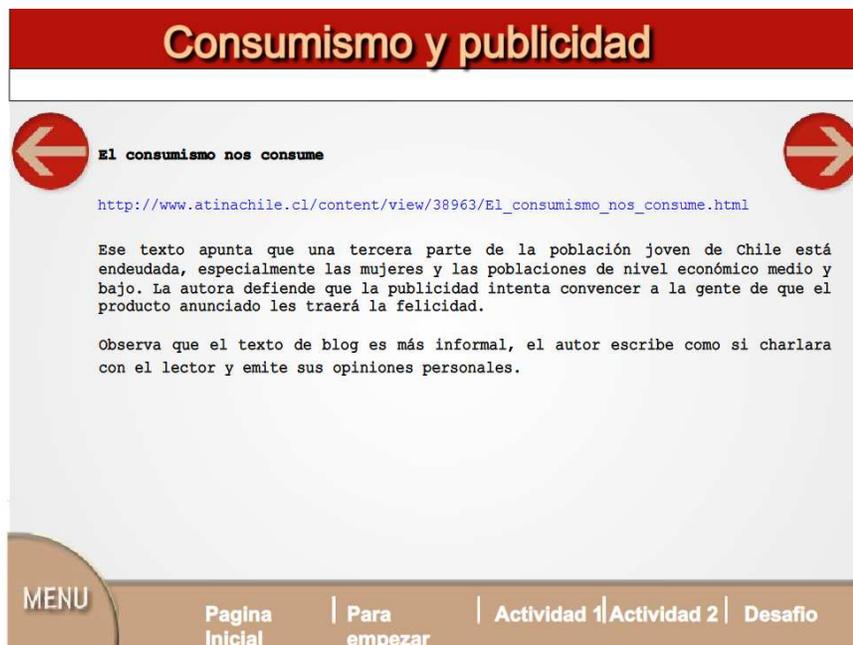


Figura 3 - Página “El consumismo nos consume”, da atividade “Para empezar”

Fonte: Rego, 2009.

O terceiro link, “Año 1975, sobre el consumismo” (YOUTUBE, 2008a) levava o estudante a um vídeo que se passa no ano de 1975 na Espanha. Após a exibição de uma breve publicidade de um automóvel da época, aparece o depoimento de um padre católico que afirmava que aquele era um ano de crise financeira no país e criticava o consumismo exagerado da população e o seu endividamento. Como o vídeo estava disponível em uma comunidade virtual de livre acesso, o Youtube, abaixo do vídeo havia uma série de comentários de pessoas que o assistiram previamente. Na tarefa salientamos esse fato, para que os estudantes pudessem observar como as pessoas manifestam diversas opiniões em relação a um mesmo objeto, de acordo com o seu conhecimento prévio e a sua formação e posição crítica.

Consumismo y publicidad

Año 1975, sobre el consumismo

http://www.youtube.com/watch?v=_aqhL-h_7P4&feature=related

El video empieza con una publicidad de coches y luego pasa al discurso de un cura que habla de la euforia consumidora. Es interesante observar que el video ha sido grabado en el año 1975 y el Pe. Jorge Loring afirma que también se trataba de un año de crisis. En su discurso, critica el consumo exagerado y el hecho de que todos viven del crédito, endeudados.

Observa que, abajo del video, hay una serie de comentarios. ¿Qué criticaron las personas que vieron a ese video?

MENU

Página Inicial | Para empezar | Actividad 1 | Actividad 2 | Desafío

Figura 4 - Página “Año 1975, sobre el consumismo”, da atividade “Para empezar”

Fonte: Rego, 2009.

O último link, “Consumismo y publicidad” (YOUTUBE, 2008b), remete a um vídeo do mesmo website e que também critica o consumismo exagerado. No entanto, o autor criou um videoclipe, reunindo uma música com diversas imagens estáticas, exibidas em sequência. A letra da música afirma que somos todos escravos da publicidade e as imagens remetem a marcas de multinacionais alimentícias, de vestuário, de tecnologias, entre outras. Por fim, o autor criou uma contrapropaganda (a partir de uma publicidade de refrigerante) tentando persuadir o leitor da necessidade de um consumo consciente. Na tarefa salientamos o fato de se tratar de um videoclipe e tentamos levar o aluno a contrapor esse vídeo com o anterior. Também buscamos levar os estudantes a refletirem sobre a contrapropaganda, perguntando se lhes parecia contraditório usar uma publicidade para criticar o consumo.

Consumismo y publicidad

<http://www.youtube.com/watch?v=XjIEcLU14t0&feature=related>

Ese video también trata de una crítica al consumismo exagerado. En la música se dice que somos esclavos del consumo. A la vez aparecen imágenes de marcas internacionales de diversos productos, especialmente los alimentarios. Por fin, se enseña una publicidad para el consumo consciente, usando elementos de persuasión (imitando a una conocida marca de gaseosa...). ¿Cuál es el mensaje que aparece en ese momento?

Ese video es un videoclip. De acuerdo con el diccionario RAE, trata de un "Cortometraje, generalmente musical, de secuencias breves y formalmente inconexas, usado con frecuencia en publicidad." ¿Eres capaz de encontrar diferencias entre ese video y el anterior? ¿Te parece contradictorio que se use un tipo de video empleado frecuentemente en la publicidad para hacer una crítica al consumo?

MENU

Página Inicial | Para empezar | Actividad 1 | Actividad 2 | Desafío

Figura 5 - Página "Consumismo y publicidad", da atividade "Para empezar"

Fonte: Rego, 2009.

A seguir, foi proposta uma discussão, no fórum do Teleduc, em torno da seguinte situação-problema, relacionada aos textos e vídeos assistidos:

No texto "Consumismo no significa felicidad", o diretor do centro de estudos, Christopher Flavin disse que "O aumento do consumo ajudou a satisfazer necessidades básicas e criar empregos". Você concorda com o que o diretor disse? Você acha que é vítima da publicidade ou você consome de modo consciente?¹⁷

¹⁷ Tradução nossa do texto original da tarefa em questão.

Título	Autor	Data
Para empezar la discusión...	Izabel Rego	25/05/2009, 19:46:27

Mensagem	Relevância Não Avaliada
----------	-------------------------

¡Hola a tod@s!

Hemos conocido un poco más respecto a la relación del consumismo con la publicidad, ¿verdad? Ahora miren un aspecto interesante:

En el texto Consumismo no significa felicidad, el director del centro de estudios, Christopher Flavin dijo que "El aumento del consumo ha ayudado a satisfacer necesidades básicas y a crear empleos". ¿Estás de acuerdo con lo que dijo el director? ¿Crees que eres víctima de la publicidad o consumes de manera consciente?

Ordenado por: árvore
<< Anterior [Próxima](#) >>

Responder

Retornar à lista de mensagens

Analisar Relevância

- Muito Relevante
 Relevante
 Relevância Mé dia
 Pouco Relevante
 Não o Relevante

Salvar Relevância

Figura 6 - Situação-problema no fórum de discussão do Teleduc

Fonte: Rego, 2009.

Com essa proposta, pretendemos levantar a discussão da relação entre o consumo e a felicidade. Ao longo desta etapa da atividade, também buscamos estabelecer um paralelo entre o consumismo no passado e nos dias de hoje, abordado nos textos apresentados, e porque o consumismo é maior entre os jovens. O objetivo idealizado para essa tarefa era que, enquanto participavam da discussão, os alunos estariam negociando significado em língua estrangeira e interagindo de modo real (e não simulado) pelas tecnologias de informação e comunicação.

Na segunda etapa da tarefa, “Actividad 1”, os alunos deveriam buscar na Internet uma publicidade em que fosse evidente o apelo ao consumismo. A publicidade inteira (ou o seu link) deveria ser disponibilizada no Portfólio da plataforma Teleduc. Os demais estudantes do grupo deveriam comentar a publicidade uns dos outros, dizendo onde identificaram o apelo ao consumismo.

Com essa atividade esperávamos que os alunos assimilassem o que havia sido evidenciado na discussão anterior e começassem a desenvolver sua visão crítica em relação ao gênero publicidade. Ao mesmo tempo, estariam lendo e interagindo em língua estrangeira. Também estariam trabalhando habilidades de letramento digital, no processo de busca e cópia das publicidades encontradas na Internet.

Consumismo y publicidad

← ACTIVIDAD 1 →

Identificación del consumismo:

A) Busca en internet una publicidad dónde te parezca evidente el apelo al consumismo. Dispone toda la publicidad (o el link) en nuestro foro en Teleduc.

B) Enseguida observa a las publicidades de tus compañeros e intenta descubrir dónde está el apelo al consumismo. ¿Estás de acuerdo con lo que opinaron tus compañeros?

MENU

Pagina Inicial | Para empezar | **Actividad 1** | Actividad 2 | Desafío

Figura 7 - Etapa “Actividad 1” da tarefa “Consumismo y Publicidad”

Fonte: Rego, 2009.

Na tarefa seguinte – “Actividad 2” – propusemos uma atividade interativa. Foi dado destaque às funções de linguagem fática e apelativa e aos verbos no imperativo, que são usados nos textos publicitários de modo a convencer o consumidor a obter determinado produto ou serviço. Dessa maneira pretendemos evidenciar os tópicos linguísticos relacionados ao gênero trabalhado.

Consumismo y publicidad

ACTIVIDAD 2

A) Observa las siguientes propagandas:



MENU Pagina Inicial Para empezar Actividad 1 | Actividad 2 | Desafío

Figura 8 - Etapa “Actividad 2 - A” da tarefa “Consumismo y Publicidad”

Fonte: Rego, 2009.

Consumismo y publicidad

B) Una de las maneras de convencer al lector es usar los verbos en imperativo.

Viaje **protege** **siente**

Mira como conjugamos en el imperativo:

VIAJA TU	PROTEGE TU	SIENTE TU
VIAJE UD.	PROTEJA UD.	SIENTA UD.

MENU Pagina Inicial Para empezar Actividad 1 | Actividad 2 | Desafío

Figura 9 - Etapa “Actividad 2 - B” da tarefa “Consumismo y Publicidad”

Fonte: Rego, 2009.

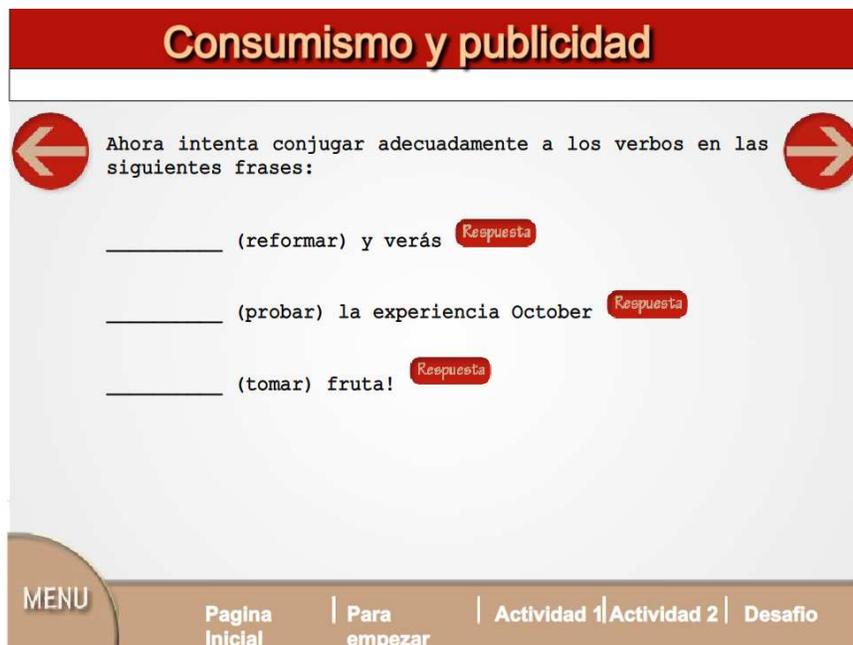


Figura 10 - Etapa “Actividad 2 - B” da tarefa “Consumismo y Publicidad”

Fonte: Rego, 2009.

Por fim, na atividade “Desafío”, solicitamos aos alunos a elaboração de uma publicidade pelo computador, que tivesse a característica de contradiscurso. A proposta solicitava que a contrapropaganda estivesse relacionada ao consumismo, ou seja, usar a publicidade para tentar persuadir o leitor a ter um comportamento mais crítico e consciente no momento de consumir. Para auxiliar os estudantes nesta etapa, elaboramos e disponibilizamos na tarefa dois pequenos tutoriais.

Consumismo y publicidad

DESAFÍO

En esas actividades, has visto como los publicitarios usan recursos lingüísticos (como los verbos en imperativo y el lenguaje conotativo) y visuales para convencer la gente a consumir sus productos.

¿Crees que eres capaz de crear una publicidad para convencer la gente a tener un comportamiento más consciente a la hora de consumir?

Entonces, intenta crear tu propia publicidad. Antes, los siguientes tutoriales te serán útiles. Échales un vistazo.

[edición de imagen](#)
[creación publicitaria](#)

¿Listo?

En parejas, intenten crear una publicidad y, enseguida, pongan en el portafolio de Teleduc.

¿Qué te parecieron las publicidades de tus compañeros? Déjales algún comentario.

MENU

Página Inicial | Para empezar | **Actividad 1** | Actividad 2 | Desafío

Figura 11 - Etapa “Desafío” da tarefa “Consumismo y Publicidad”

Fonte: Rego, 2009.

O primeiro tutorial disponibilizado para os alunos visava atender à parte técnica daqueles que porventura não soubessem fazer edição de imagens. Abordamos as funções de copiar, colar, salvar, aumentar e diminuir imagem e texto. O segundo tutorial consistia em um breve passo a passo do processo de criação publicitária. Foram considerados: objetivo, *brainstorm* (ou tempestade de ideias), finalização e *slogan*. O uso dos tutoriais não era obrigatório e aos estudantes era livre a escolha do programa de computador a ser utilizado e dos sites de busca de imagens para elaborar as publicidades. Alguns participantes realizaram a tarefa em dupla ou trio e outros optaram por desenvolver o texto sozinhos.

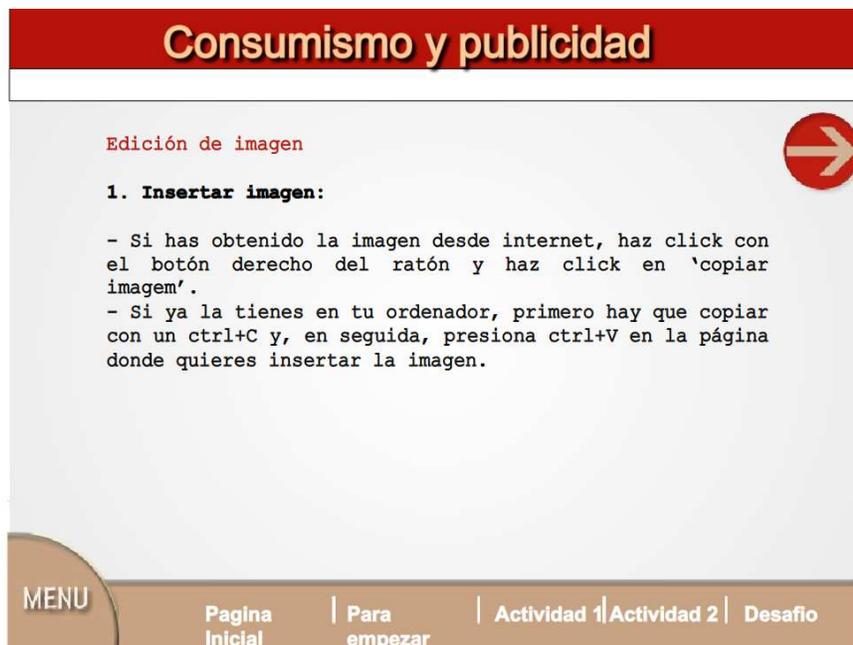


Figura 12 - Tutorial "Edición de imagen" da etapa "Desafío"

Fonte: Rego, 2009.

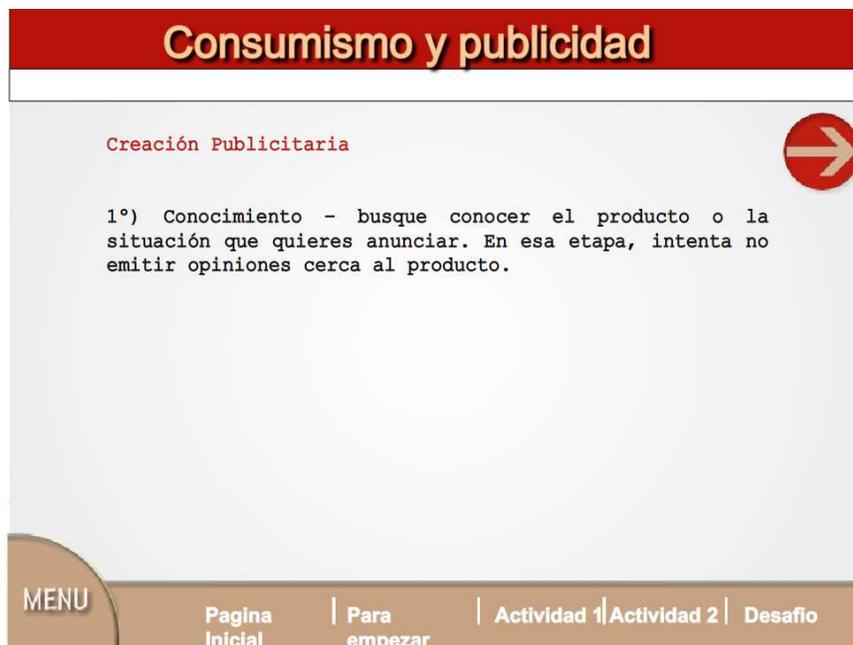


Figura 13 - Tutorial "Creación publicitaria" da etapa "Desafío"

Fonte: Rego, 2009.

As publicidades deveriam ser colocadas no Fórum de discussão do Teleduc. A seguir solicitamos que os estudantes indicassem na publicidade dos colegas qual elemento usado para convencer o leitor a ter um consumo consciente mais chamou a sua atenção. Os textos publicitários produzidos, as interações no fórum de discussão e as respostas aos questionários foram explorados nas análises realizadas.

3.3 RELAÇÃO DA TAREFA PROPOSTA COM A ORIENTAÇÃO DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS SUGERIDA PELO NEW LONDON GROUP

A proposta de ensino do NLG, como vimos no item 2.1, sugere que as atividades de ensino devem ser uma prática situada (na qual o aluno relaciona a atividade com a sua experiência discursiva prévia), acrescentada de instrução explícita e suporte crítico e visando a construção de uma prática transformada. A seguir retomaremos em linhas gerais a concepção do NLG sobre essas diferentes etapas, buscando explicitar como elas foram trabalhadas na tarefa que norteou o trabalho empírico.

3.3.1 Prática Situada

O primeiro componente da proposta, Prática Situada, busca trazer elementos da realidade e das experiências vividas pelos estudantes. São trabalhados Projetos¹⁸ que fazem sentido de modo intuitivo. Nessa fase o grupo propõe trabalhar com atividades de resolução de problemas, mesmo que intuitivamente, com ajuda de pares mais competentes (COPE, KALANTZIS, 2003, p. 244).

Na atividade “Consumismo y Publicidad”, esse componente foi trabalhado na etapa “Para empezar” na qual os alunos, após terem contato com textos multimodais sobre o tema tratado, participaram de uma discussão a respeito de uma situação-problema

¹⁸ Tradução nossa do termo original: *Design*.

relacionada aos vídeos, mas sem o apoio ou explicitação dos elementos teóricos que seriam desenvolvidos a seguir.

3.3.2 Instrução Explícita

O segundo elemento proposto é a Instrução Explícita. Para tanto se propõe que seja introduzida uma metalinguagem explícita para descrever e interpretar os elementos do projeto de diferentes modos de fazer sentido. Na avaliação da instrução explícita o aluno deve ser capaz de conhecer uma forma de descrever “os padrões nos Projetos Disponíveis de significado e os processos de Projetar significado.” (COPE, KALANTZIS, 2003, p. 246).

Para trabalhar a instrução explícita, foram destacados elementos linguísticos que dão à publicidade ferramentas para o convencimento do público consumidor. Em especial foram tratados os verbos no imperativo, conteúdo programático previsto para os estudantes dentro do nível 2 de espanhol no Centro de Línguas em questão.

3.3.3 Suporte Crítico

O Suporte Crítico é o terceiro componente da proposta de pedagogia de letramentos múltiplos do NLG. Ele consiste em interpretar os contextos sociais e culturais de Projetos de Significado específicos. Para tanto, o estudante deve se afastar do objeto de estudo e observá-lo de maneira crítica em relação ao seu contexto. Deve ser capaz de mostrar que sabe para que serve o Projeto, o que ele faz, porque o faz e aos interesses de quem ele atende.

A fim de desenvolver tal Suporte, foi proposto que os estudantes buscassem na Internet publicidades em espanhol, em que lhes parecia evidente o apelo ao consumismo. A seguir os estudantes deveriam comentar na publicidade dos colegas qual aspecto persuasivo lhe chamava mais a atenção.

3.3.4 Prática Transformada

Por fim é proposta a Prática Transformada como último elemento da proposta de pedagogia de multiletramento. Nesse momento, o estudante deve ser capaz de transpor significados e colocá-los conjuntamente em outros contextos, aplicando o Projeto em um novo contexto ou criando um novo Projeto (COPE, KALANTZIS, 2003, p. 248).

Com o intuito de alcançar uma prática transformada em relação ao gênero publicidade, foi proposta a atividade “Desafío” na qual (já tendo incorporado os elementos explicitados nas etapas anteriores) os estudantes criaram uma publicidade buscando persuadir o leitor a ter um consumo consciente. Para tanto os estudantes usaram aspectos linguísticos e visuais que foram trabalhados ao longo da atividade, além do senso crítico, para não reproduzir um modelo veiculado pelos meios de comunicação de massa, mas sim usá-los a favor de uma causa que demanda uma visão crítica da sociedade.

A metodologia da pesquisa apresentada neste capítulo e a discussão teórica anterior são necessárias para aprofundarmos a discussão a respeito dos resultados encontrados nesta proposta empírica. Logo, buscaremos responder às questões de pesquisa mostrando: de que forma ocorreu o aprendizado de LE por parte dos estudantes; quais foram as expectativas em relação ao letramento digital e o cenário encontrado na situação prática da pesquisa; de que forma os estudantes fizeram a leitura dos textos multimodais; e de que forma os estudantes demonstraram sua visão crítica ao longo da tarefa.

4 ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS NA APLICAÇÃO DA TAREFA

4.1 A PRODUÇÃO DE TEXTO PUBLICITÁRIO E A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O presente estudo partiu do pressuposto de que, com uso do computador, a produção de texto publicitário em situação de ensino favorece a aquisição de itens de língua estrangeira. Nesse sentido destacamos que, para que o aluno participasse das atividades propostas neste estudo empírico, ele teria que ler uma certa quantidade de textos em LE, selecionados pela professora e disponíveis online. Esse volume de leitura é maior do que aquele que costuma ser disponibilizado como apoio a atividades no livro didático usado pelos alunos. Isso indica que as TICs podem favorecer maiores oportunidades de contato do estudante com a língua-alvo.

Para discutir a questão de aquisição de língua na tarefa proposta, é insuficiente considerar-se apenas o texto publicitário produzido por esses alunos, já que para chegar à produção desse produto eles tiveram que ser expostos a inúmeros tipos de insumos e reflexões sobre a língua-alvo. Como o texto a ser produzido era de natureza persuasiva, observamos durante o processo de realização da tarefa se os alunos:

- 1- Retomaram no fórum de discussão elementos lexicais relacionados aos temas da tarefa – consumismo e publicidade – presentes nos textos motivadores;
- 2- Identificaram nas publicidades encontradas pelos colegas, verbos no imperativo em contexto de persuasão e usaram esse tempo verbal na produção final, já que essa foi uma direção explicitamente dada na instrução da tarefa.

Em um primeiro momento, comparamos os textos disponibilizados para os alunos na atividade “Para empezar” com os comentários feitos a respeito de uma questão

problematizadora¹⁹ no fórum de discussão do Teleduc. Identificamos na análise que alguns estudantes de fato retomaram fragmentos dos textos propostos na tarefa. Como a situação-problema apresentada partia de um fragmento do primeiro texto (T1), “El consumismo no significa felicidad”, vários estudantes retomaram o léxico presente apenas neste texto:

Estudiante 1 (S1):

Fragmento do texto original T1	Comentário do estudante S1
“Los mayores índices de <i>obesidad</i> y deuda personal, la <i>escasez</i> crónica de <i>tiempo</i> y la degradación ambiental son síntomas de un consumo excesivo que <i>reduce la calidad de vida de muchas personas</i> ”	“ <i>Obesidad, escasez de tiempo</i> entre otros <i>reducen la calidad de vida de muchas personas</i> ”
"El aumento del consumo <i>ha ayudado a satisfacer necesidades básicas y a crear empleos</i> "	" <i>el aumento del consumo ayuda a satisfacer necesidades básicas e y a crear empleos.</i> "
“El Instituto Worldwatch dice que el creciente <i>consumo</i> en el mundo industrializado y en los países en vías de desarrollo <i>ha ejercido presiones</i> sin precedentes en los recursos del planeta.”	“ <i>el consumo demasiado esta ejerciendo presiones</i> irreversibles sobre la naturaleza.”
“Según el Instituto Worldwatch, el país con más altos niveles de consumo es Estados Unidos, (...). Pero <i>no por eso</i> los estadounidenses <i>son más felices</i> . Cuando se les preguntó, sólo un tercio de ellos dijo ser "muy feliz".”	“Entre tanto, la posibilidad del <i>consumo no significa felicidad</i> ”

Estudiante 2 (S2):

Fragmento do texto original T1	Comentário do estudante S2
“Por otra parte, en países como China <i>la demanda</i> consumista ha estimulado la economía, <i>creado empleos</i> y atraído inversiones externas, dicen los autores del informe.”	“Los sectores de vendas también admiten más personas, pues <i>la demanda</i> por productos crece, <i>surgiendo</i> así nuevas oportunidades de <i>empleo</i> a población.”
"El aumento del consumo <i>ha ayudado a satisfacer necesidades básicas y a crear empleos</i> "	“De esta manera, personas con poca renta consiguen consumir productos más baratos y accesibles a sus sueldos, <i>ayudando a satisfacer sus necesidades básicas.</i> ”

¹⁹ Tradução da questão problematizadora: “No texto “Consumismo no significa felicidad”, o diretor do centro de estudos, Christopher Flavin disse que “O aumento do consumo ajudou a satisfazer necessidades básicas e criar empregos” Você concorda com o que o diretor disse? Você acha que é vítima da publicidade ou você consome de modo consciente?”.

Estudiante 3 (S3):

Fragmento do texto original T1

"El aumento del consumo ha ayudado a satisfacer necesidades básicas y a crear empleos"

"Los mayores índices de obesidad y deuda personal, la escasez crónica de tiempo y la degradación ambiental son síntomas de un consumo excesivo que *reduce la calidad de vida* de muchas *personas*"

Comentário do estudante S3

"*el aumento del consumo* crea la necesidad de un mayor número de trabajadores"

"*reduciendo la calidad de vida* de la *persona*."

Estudiante 4 (S4):

Fragmento do texto original T1

"El mundo consume *productos y servicios* a un ritmo insostenible"

"Los mayores índices de *obesidad y deuda* personal, la escasez crónica de tiempo y la *degradación ambiental* son síntomas de un consumo excesivo que reduce la *calidad de vida* de muchas *personas*"

"El aumento del consumo ha ayudado a satisfacer necesidades básicas y a *crear empleos*"

Comentário do estudante S4

"por la necesidad de fornecer más *productos y servicios* a los consumidores."

"el consumo exagerado no hace con que las personas sean más felices, al contrario resultan en una caída de la *calidad de vida*, debido al aumento de las *deudas, degradación ambiental*, aumento de la *obesidad*, entre outros factores."

"que *el aumento del consumo* ha creado nuevos empleos"

Estudiante 6 (S6):

Fragmento do texto original T1

"Los mayores índices de *obesidad y deuda personal, la escasez crónica de tiempo y la degradación ambiental* son síntomas de un consumo excesivo que reduce la calidad de vida de muchas *personas*"

"Los *bosques, tierras agrícolas, selvas y territorios vírgenes* disminuyen para dar espacio a la *gente, casas, centros comerciales y fábricas*, señalan."

Comentário do estudante S6

"tenemos también expuesto el aspecto negativo del crecimiento vertiginoso del consumo: *los mayores índices de obesidad y deuda personal, la escasez crónica de tiempo, la degradación ambiental*"

"los *bosques, tierras agrícolas, selvas y territorios vírgenes* disminuyen para dar espacio a la *gente, casas, centros comerciales y fábricas*."

Estudiante 7 (S7):

Fragmento do texto original T1

"El aumento del consumo ha ayudado a satisfacer

Comentário do estudante S7

"que *el aumento del consumo* es importante para

necesidades básicas y a *crear empleos*"

crear empleos"

"El aumento del consumo ha ayudado a *satisfacer necesidades básicas* y a crear empleos"

"Sin embargo no podemos olvidar que primero hay una gran diferencia entre *satisfacer las necesidades básicas* y consumir el superfluo."

Estudiante 8 (S8):

Fragmento do texto original T1

Comentário do estudante S8

"El *aumento* del consumo ha ayudado a satisfacer necesidades básicas y a *crear empleos*"

"el consumismo colabora con el *aumento* de *empleos*"

"Los mayores *índices de obesidad y deuda personal*, la escasez crónica de tiempo y la *degradación* ambiental son síntomas de un consumo excesivo que reduce la calidad de vida de muchas personas"

"aumenta los *índices de obesidad y deuda personal* así como es uno de los responsables por la *degradación* acelerada de la naturaleza"

Estudiante 9 (S9):

Fragmento do texto original T1

Comentário do estudante S9

"El aumento del consumo ha ayudado a satisfacer necesidades básicas y a *crear empleos*"

"Y como para de producir más, necesitase más mano de obra, *crease* más *empleos*."

"El aumento del consumo ha ayudado a *satisfacer necesidades básicas* y a crear empleos"

"Además, el consumo *satisface* nuestras *necesidades básicas*."

"Consumismo no significa *felicidad*" (Título)

"consumir pode traernos la *felicidad*"

Estudiante 10 (S10):

Fragmento do texto original T1

Comentário do estudante S10

"en países como China la *demanda* consumista ha estimulado la economía, creado empleos y atraído inversiones externas"

"cuanto más se produz más trabajadores son necesarios para atender la *demanda* de productos"

"El aumento del consumo *ha ayudado a satisfacer necesidades básicas* y a crear empleos"

"el consumo también *ha ayudado a satisfacer necesidades básicas*"

"en este *siglo*, el apetito consumidor sin precedentes destruye los sistemas naturales"

"existe el lado negativo del consumo que cresce en este *siglo*"

"la escasez crónica de tiempo y la *degradación ambiental* son síntomas de un consumo excesivo"

"Un ejemplo desto es la basura en exceso que es un de los responsables por la *degradación ambiental*."

Ainda nesse fórum, outros estudantes destacaram aspectos tratados no segundo texto (T2) “El consumismo nos consume”:

Estudiante 1 (S1):

Fragmento do texto original T2

“Del más de un millón de *jóvenes endeudados* en Chile, el 54,06% son *mujeres* y el 45,94% son hombres”

“cada día *nos tientan* más con publicidad tratando de convencernos de que lo material nos puede llegar hacer felices.”

Comentário do estudante S1

“no les consiguen administrar sus gastos creando así una generación de *jóvenes (y mujeres) endeudados*, como dijo Camila Barrientos en su blog personal.”

“Creo que estoy caminando para cada vez menos ser víctima de la publicidad que *intenta* nosotros a cada vez más gastar y gastar.”

Estudiante 6 (S6):

Fragmento do texto de apresentação do T2 na tarefa “Consumismo y Publicidad”, feito pela professora pesquisadora.

“Ese texto apunta que *una tercera parte de la población joven de Chile está endeudada, especialmente las mujeres* y la población de nivel económico medio y bajo.”

Comentário do estudante S6

“*una tercera parte de la población joven de Chile esta endeudada, especialmente las mujeres.*”

Observamos, também, que dois estudantes fizeram referência ao texto audiovisual “Consumismo y publicidad” (T4).

Estudiante 6 (S6):

Fragmento do texto original T4

“*esclavo, de la (...) publicidad*
esclavo soy”

O videoclipe apresentado em T4 mostra imagens de marcas de *lanchonetes*, de *refrigerantes* e de

Comentário do estudante S6

“la mayoría de las personas son *esclavas* de las propagandas (*de la publicidad*).”

“Tenemos que pensar también en el poder de persuasión de las propagandas, incluso para los niños que son instigados a comprar todos los tipos

empresas de *tecnología*.

de juguetes o a consumir *refrescos*²⁰, dulces, *hamburguesa o alimentos no saludables*. Y cuando crecemos también somos el blanco de las últimas novedades en *tecnología* y nuevos productos”

Estudiante 8 (S8):

Fragmento do texto original T4

“*esclavo, de la (...) publicidad*
esclavo soy”

Comentário do estudante S8

“Entonces nos tornamos *esclavas de la propaganda* y su influencia.”

Salientamos que nenhum dos estudantes fez referência ao terceiro texto apresentado, “Año 1975, sobre el consumismo” (T3) apresentado. Talvez o fato de ser um vídeo antigo, com um padre criticando o consumismo em tom de sermão tenha desestimulado esses alunos. Consideramos, também, que um texto contextualizando culturalmente a situação encontrada no vídeo, poderia ter contribuído positivamente para uma maior atenção dos estudantes à situação apresentada. Esse vídeo foi produzido na Espanha na época do final do governo do General Franco e ter contextualizado historicamente essa produção poderia ter gerado uma atenção diferenciada ao vídeo²¹. A língua espanhola também foi utilizada para expressar a opinião dos alunos sobre a questão levantada a respeito do consumismo. Os textos transcritos mostram que os alunos atenderam as expectativas de explorar o tema e marcar de forma clara a sua posição:

Sujeito da pesquisa

Comentário com opinião pessoal

S1

“La consciencia tiene que surgir en las personas através de la información sobre el que sus actitudes provocan en los recursos del planeta y en la vida de otros humanos, y así ganar una opinión crítica sobre sus verdaderas necesidades de consumo.”

S2

“Con el aumento del consumo crece también la concurrencia, y varias marcas de un mismo tipo de producto surgen, unas más baratas, otras más caras, proporcionando variedades de elección a

²⁰ Tradução: refrigerantes.

²¹ Agradecemos à professora Dra. Romilda Mochiuti que nos chamou a atenção para essa questão.

los consumidores. De esta manera, personas con poca renta consiguen consumir productos más baratos y accesibles a sus sueldos, ayudando a satisfacer sus necesidades básicas.”

- S3** “Muchas personas dicen no serem afectadas pela publicidad de los productos pero inconscientemente, por ejemplo, cuando estan en duda de cuál producto comprar terminan por comprar uno de alguna marca que en alguna parte de su vida vieron en una propaganda. Creo que si gastar trae a una persona un grado de felicidad no es un problema, pero despúes que pasa a lo consumismo exacerbado empieza a traer problemas como deudas y también problemas psicológicos y sociales, reduciendo la calidad de vida de la persona.”
- S4** “Hoy todas las personas son de alguna forma víctimas de la publicidad, pues somos todos influenciados por las falsas necesidades que crea, pero algunas personas son más influenciadas que otras.”
- S5** “Yo creo que el aumento del consumo ayuda sólo un poco a crear más empleos, porque penso que por cuenta de la industrialización, la producción se quedó muy mecanizada. (...)Y también, creo que aumenta los empleos que exigen especialización, y ni todos tienen este diferencial. Penso que tiene que cambiar el sistema de producción y hacerlo de modo más sustentable, o sea, sin degradar el ambiente y también disminuyendo la materia prima.”
- S6** “Por la convivencia con mis amigos y familiares dijo que muchas veces las personas consumen un producto simplemente por cuenta de su renombre (¡es la publicidad influenciando la cabeza!, especialmente de los jóvenes). (...) Creo que el saldo del consumo exagerado es negativo para la vida cotidiana.”
- S7** “Las propagandas son bombardeadas en todas las direcciones pero el producto final no está accesible para todos. (...) Tenemos que pensar también en el poder de persuasión de las propagandas, incluso para los niños que son instigados a comprar todos los tipos de juguetes o a consumir refrescos, dulces, hamburguesa o alimentos no saludables.”
- S8** “Es cada vez más normal comprarnos cosas que ahora creemos necesario pero que antes era considerado una futilidad. Esto ocurre en una gran velocidad y es debido al alto consumismo impulsado por las propagandas que intentan convencernos de que algo es muy útil cuando en la verdad no presenta cualquier necesidad.”
- S9** “Comprar cosas superfluas también hace bien a veces, consumir pode traernos la felicidad, pero ni siempre. El mejor es saber tener control sobre usted mismo para evitar las deudas futuras.”
- S10** “A mi me parece que los publicitários hacen mucho bien las propagandas y tornan cosas surpefluas en cosas indispensábles para nuestras vidas. Si no las compramos parece que no somos completos, felices. Pero creo que esto es una cosa muy difícil de cambiar, pues el consumismo está tan fuerte en nuestra sociedad

actual, que muchas personas juzgan las otras por lo que tienen, así que cuando vemos una propaganda, el sentimiento de inferioridad por no tenermos el producto es consolidado, lo que nos hace desearlo y después comprarlo.”

Ao destacar o uso, por parte dos estudantes, de elementos lexicais presentes nos textos motivadores da tarefa, sinalizamos que esse uso pode indicar a apropriação de novos itens de língua. Entendemos que existe a possibilidade de que alguns desses termos já fossem conhecidos pelos estudantes no contexto da língua materna e, possivelmente, também em língua espanhola. No entanto, o uso recorrente de alguns desses termos nos leva a crer que a tarefa reforçou a aquisição de tais itens lexicais.

Ainda sobre a aquisição de LE, buscamos observar se a instrução explícita de itens de língua trabalhados na etapa “Actividad 2” da tarefa refletiram na produção textual dos estudantes. Destacamos, em especial, o uso dos verbos no imperativo em situações que denotam persuasão e, portanto, observamos tal uso: nas respostas à “Actividad 1” – em que os estudantes deveriam encontrar na Internet uma publicidade com característica persuasiva saliente e comentar, nas publicidades encontradas pelos seus colegas, onde identificavam a persuasão; na publicidade produzida por eles mesmos na atividade “Desafío final”; e nos comentários feitos nas publicidades produzidas pelos colegas, também na atividade “Desafío final”.

Sujeito da pesquisa	Uso de verbos no imperativo – Actividad 1
S2	“buscalo” (búscaló)
S5	“enciende”
S7	“atrévete”
S9	“atrévete”
S10	“buscalo” (búscaló)

Sujeito da pesquisa	Uso de verbos no imperativo – Desafío final
S1	“intenta” “disfrutala” (disfrútala)
S2	“libértate”
S6	“curate” (cúrate) “di”
S7	“libértate”
S8	“curate” “di”
S9	“curate” (cúrate) “di”
S10	“libértate” “dí” (di) “libétate” (libértate)

QUADRO RESUMO:	
Etapas da tarefa	Uso de verbos no tempo imperativo
Actividad 1	05
Desafío final	13

Figura 14 – Quadro resumo do uso de verbos no imperativo pelos estudantes

Logo, observamos que a etapa “Actividad 2”, da tarefa “Consumismo y publicidad”, que salientou de forma explícita o uso dos verbos no tempo imperativo, causou o aumento de 260% no uso desse tempo verbal por parte dos sujeitos da pesquisa. O dado aponta na direção de que a instrução explícita nas tarefas de língua espanhola pode favorecer a aquisição de itens de língua.

Outro aspecto que salientamos em relação ao uso da língua espanhola por parte dos sujeitos da pesquisa é a resposta dada pelos estudantes no questionário preenchido ao fim das atividades. Foi perguntado se a tarefa contribuiu para que os estudantes aprendessem algo novo relacionado à língua. Dos estudantes que participaram de todas as etapas da tarefa, todos responderam afirmativamente à questão. Destacamos os seguintes aspectos mencionados por esses estudantes.

Sujeito da pesquisa	Comentário sobre a tarefa “Consumismo y Publicidad”
----------------------------	--

Estudantes que salientaram o uso de elementos de vocabulário e verbos no imperativo:

S2	“foi possível ampliar o vocabulário em espanhol com as leituras e atividades propostas, e também ampliar conhecimentos sobre o uso dos verbos no imperativo.”
S5	“Enfatizou um pouco o uso do imperativo.”
S6	“Foi utilizado na atividade o modo Imperativo, que era algo que ainda tinha dúvidas.”
S7	“A atividade foi importante para melhorar o vocabulário.”
S9	“Foi bom para reforçar o aprendizado do modo imperativo.”
S10	“Eu aumentei meu vocabulário e treinei um pouco o uso de verbos no imperativo.”

Estudantes que reconheceram que a tarefa demandou mais tempo de estudo à língua:

S3	“Me dediquei mais tempo ao estudo da língua, o que sempre contribui no aprendizado.”
-----------	--

Estudantes que salientaram o trabalho em cima do gênero publicitário:

S4	“Vocabulário e estruturas de frases próprias da linguagem publicitária.”
S8	“Aprendi mais sobre propagandas, uso do imperativo. Além de ter enriquecido mais meu vocabulário.”

Salientamos que esse tipo de atividade pode ser bastante motivador e favorecer a aquisição da língua alvo. De fato a tarefa virtual proporcionou várias oportunidades de contato com essa língua. Como apontado na discussão teórica, as TICs possibilitam aos

estudantes ter maior contato com a língua e observar o seu funcionamento em contexto real de uso. Portanto partindo dos resultados da participação dos estudantes na tarefa e dos seus comentários, acreditamos que a tarefa proposta – produção de texto publicitário – favoreceu a aprendizagem de língua. Resta-nos agora refletir se os efeitos da tarefa em questão ampliaram o domínio de letramento digital e desenvolvimento da reflexão social crítica.

4.2 OS LETRAMENTO DIGITAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Considerando a discussão anterior a respeito da necessidade de desenvolver o letramento digital nas práticas escolares de modo a adequar o ensino à sociedade atual, buscaremos observar de que forma os participantes da pesquisa atuaram em ambiente virtual – em relação à tecnologia – ao longo da tarefa desenvolvida. No nosso estudo empírico, a expectativa inicial era encontrar um grupo bastante heterogêneo em relação às práticas de letramento digital. Nossa intenção era observar se os estudantes seriam capazes de acompanhar a tarefa proposta nas atividades de: buscar publicidades que atendessem ao que foi solicitado na etapa “Actividad 1”; e buscar imagens e editá-las de modo que se adequassem à sua proposta de criação na tarefa “Desafío final”.

Ao aprofundar nosso conhecimento do contexto no qual se inseriam os sujeitos da pesquisa, detectamos que a professora da turma utilizava um AVA com os estudantes e tinha a prática de comunicar-se com eles por meio de correio eletrônico, fórum de discussão e bate-papo. Essa informação, aliada ao perfil dos sujeitos da pesquisa (jovens universitários com faixa etária de 22 anos) nos fez crer que tais estudantes teriam um domínio mínimo das ferramentas do computador. Ainda assim partimos do princípio de que não seria interessante pressupor tais conhecimentos, uma vez que as informações acima mencionadas não indicam obrigatoriamente o domínio das ferramentas que foram utilizadas na tarefa. Logo, ao desenvolver a tarefa “Consumismo y Publicidad” buscamos suprir as possíveis faltas desses conhecimentos pela disponibilização de tutoriais que dessem aos estudantes suporte no uso de tais ferramentas e também abrimos canais de comunicação

com a professora-pesquisadora que poderiam ser utilizados para sanar dúvidas, caso fosse necessário.

Feitas tais considerações, retomamos o contexto desta análise e indicamos que, apesar de termos a expectativa inicial de que os indivíduos tivessem experiência em algumas práticas de letramento digital, não encontramos uma forma de precisar o domínio prévio das tecnologias por parte dos estudantes. Levando em consideração a discussão anterior a respeito desse tipo de letramento, as definições sobre o que tipificam se um sujeito é letrado digitalmente ou não são muito distintas entre si, o que dificulta esse tipo de avaliação. Ainda assim elaboramos um questionário – respondido ao final da tarefa – a fim de tentar traçar um perfil dos estudantes em relação ao uso das ferramentas de computador necessárias especificamente para a realização da tarefa proposta. Em tal questionário foi perguntado se o estudante:

- a) dominava programas de edição de imagens;
- b) dominava programas de animação;
- c) dominava programas de edição de texto;
- d) aprendeu na tarefa algo novo relacionado ao computador;
- e) usou o tutorial proposto de edição de imagem;
- f) teve dificuldade para realizar alguma etapa da tarefa.

Em relação ao domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas na atividade, encontramos o seguinte cenário:

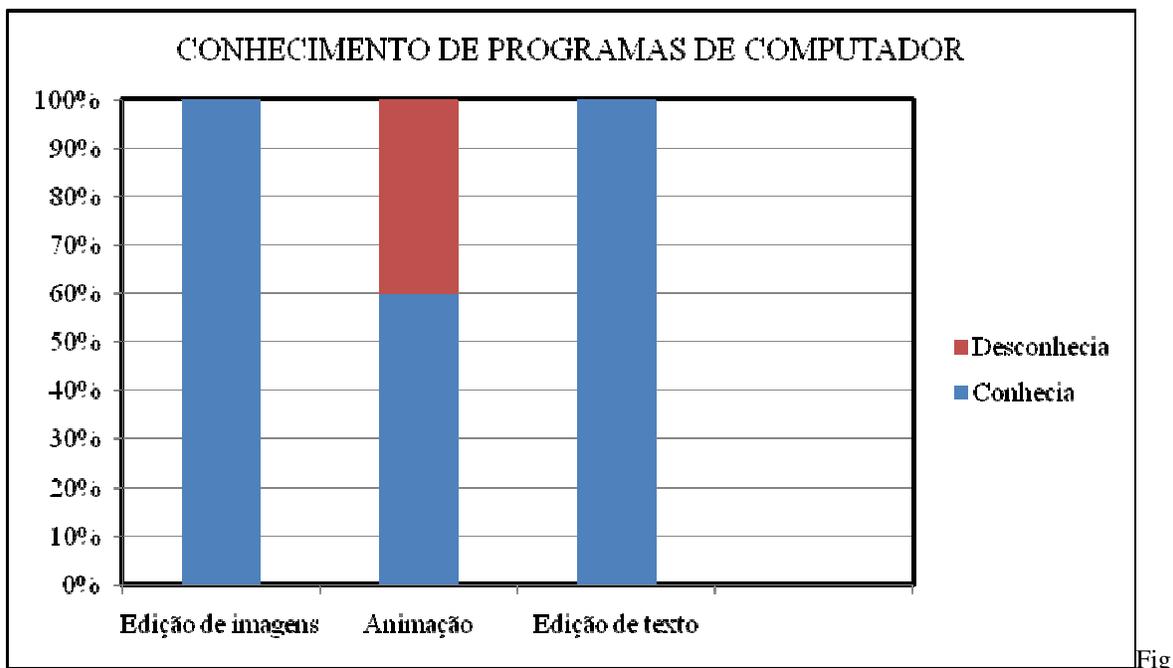


Figura 15 – Uso de programas de computador pelos estudantes

Pelo gráfico acima, podemos observar que 100% dos sujeitos da pesquisa conhecia programas de edição de texto e programas de edição de imagem e 60% conhecia programas de animação de imagens. Tal aspecto reforça o que foi mencionado na discussão a respeito do letramento digital, na qual refletimos que, no atual contexto, as novas gerações dominam razoavelmente as TICs e, portanto, seria proveitoso incluir esse letramento nas práticas escolares, como uma forma de tornar o ensino mais atual e também como um caminho para desenvolver o letramento digital crítico, de modo a permitir que os alunos possam inserir-se na comunidade digital, criando e modificando textos hipermodais.

No que tange ao aprendizado de novas habilidades em relação ao uso do computador por parte dos estudantes, 100% respondeu que não adquiriu novos conhecimentos ao longo da tarefa. Isso reforça a ideia de que eles já tinham familiaridade com as práticas demandadas para a realização da tarefa proposta. Alguns justificaram sua resposta dizendo que já dominavam tais ferramentas:

- S3 “Meus conhecimentos foram suficientes para realizar as atividades.”
- S5 “Já sabia utilizar os instrumentos.”
- S6 “Já possuía os conhecimentos de informática utilizados.”
- S8 “Porque os recursos utilizados já eram utilizados por mim.”

Outros afirmaram que se limitaram a usar, nas atividades, as ferramentas de tecnologia que já dominavam:

- S4 “Usei apenas os conhecimentos que já possuía.”
- S7 “Porque só utilizei do básico relacionado a computador.”

Ainda, alguns estudantes apontaram a simplicidade da tarefa em termos de domínio do computador em relação aos seus conhecimentos:

- S2 “a atividade proposta foi simples, e eu já possuía conhecimentos suficientes de informática para fazer o que foi pedido.”
- S9 “A atividade foi bastante simples para ser fundamental no aprendizado de algo relacionado ao computador.”

Do total de participantes, 100% afirmou não ter encontrado dificuldades durante a realização da tarefa em relação ao uso das ferramentas de tecnologia. Isso explica o fato de que o uso dos tutoriais que foram disponibilizados para auxiliá-los na realização da tarefa foi pequeno: apenas 30% dos estudantes afirmou haver utilizado o tutorial de edição de imagens.



ura 16 – Uso do tutorial de imagens pelos estudantes

Além das informações identificadas no questionário, consideramos relevante indicar que, de forma geral, os estudantes não apresentaram dificuldades para realizar as atividades solicitadas. De fato a professora-pesquisadora esteve à disposição dos estudantes ao longo de toda a tarefa para solucionar possíveis dúvidas e não foi consultada com essa finalidade. Além disso, observamos que os estudantes tiveram êxito na realização das diferentes atividades demandadas. Na segunda etapa da tarefa, nominada “Actividad 1”, era solicitado aos estudantes que pesquisassem na Internet uma publicidade em que lhes parecesse evidente o apelo ao consumismo. Cada estudante deveria copiar o link da publicidade e disponibilizá-la no fórum do Teleduc. A seguir deveria observar as publicidades encontradas pelos seus colegas e comentar, em duas delas, onde ele identificava o apelo ao consumismo.

Na última etapa da tarefa, “Desafío”, os estudantes deveriam criar uma composição multimodal utilizando imagens disponíveis na Internet para elaborar a sua própria publicidade (individual ou em grupo). Nesta etapa não indicamos qual programa de computador o aluno deveria utilizar para a elaboração de modo a não limitar o uso de ferramentas. Observamos que os estudantes também não tiveram dificuldades em realizar essa etapa da tarefa. No entanto nenhum deles extrapolou o que foi solicitado, por exemplo, utilizando alguma fotografia tirada por ele próprio, ou criando um desenho, ou algo similar. Das sete publicidades consideradas nesta etapa, apenas quatro foram criadas pela justaposição de diferentes imagens. Nas demais publicidades os estudantes usaram apenas

uma imagem na composição. Os resultados finais das tarefas também revelaram que a sofisticação técnica desses estudantes não era homogênea.

Consideramos relevante salientar que a situação que vivenciamos ao longo do nosso trabalho empírico, lidando com um grupo heterogêneo em sala de aula, é uma situação bastante frequente na realidade dos professores. Em geral os grupos de estudantes são heterogêneos em relação às práticas de letramento digital e torna-se difícil “nivelar” os conhecimentos da turma no que se refere às ferramentas do computador. Além disso, muito pouco do letramento digital foi normatizado. As pessoas dominam as tecnologias à medida que as incorporaram à prática, fazendo com que o processo de apropriação das TICs seja bastante empírico e informal. Em outras palavras, cada pessoa desenvolve seu próprio processo de letramento digital a partir das suas necessidades de uso.

Esse aspecto é relevante quando pensamos no nosso questionamento inicial de se a produção de texto publicitário em situação de ensino favorece trabalhar o letramento digital na aula de espanhol. Uma vez que as práticas de letramento digital já estão presentes no cotidiano dos estudantes, a produção de texto publicitário na aula de espanhol pode ampliar práticas já familiares, desenvolvendo com os estudantes o domínio de ferramentas que demandem habilidades mais complexas. Tal aspecto vai ao encontro de um de nossos argumentos iniciais: é preciso inserir as TICs no contexto escolar de modo a acompanhar e ampliar as novas práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes. Além disso, dada a presença das TICs no dia a dia dos alunos, é importante que a inclusão dessas tecnologias na sala de aula seja atrelada à reflexão social crítica.

4.3 A REFLEXÃO SOCIAL CRÍTICA NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

No presente estudo empírico, partimos do entendimento de que um estudante que tenha desenvolvido a sua capacidade de leitura crítica será capaz de questionar as atuais práticas comunicativas ocorridas por meio das tecnologias de informação e comunicação.

Assim na tarefa aplicada na turma de estudantes de língua espanhola, solicitamos que eles atentassem para os elementos linguísticos e visuais que criavam efeito de persuasão em diversas publicidades. A fim de discutir a forma como os estudantes manifestaram a sua reflexão social crítica dos textos publicitários, usaremos a taxonomia proposta pelo “New Mexico Media Literacy Project” (NMMLP, 2010) – apresentada no tópico 1.3.2 – a fim de visualizar os diferentes níveis de leitura crítica dos estudantes. Salientamos que, ao retomar a taxonomia proposta pelo NMMLP, não estamos sugerindo que a leitura crítica deva ser enquadrada dentro de uma quantidade limitada de critérios a serem observados. Nossa intenção foi nortear nossa reflexão a partir de algumas diretrizes teóricas que nos possibilitam observar como os estudantes manifestam a sua reflexão social crítica a respeito de textos publicitários em língua espanhola e, nessa direção, a proposta do grupo pareceu ser um caminho produtivo.

Como já salientado, os pesquisadores do projeto em questão propõe três diferentes níveis:

- no nível básico o grupo propõe conceitos que tratam de como a mídia afeta o público;
- no nível intermediário os conceitos aprofundam a forma como criamos sentido por meio das mensagens da mídia;
- no nível avançado, abordam a relação entre mídia e sociedade e o papel do letramento crítico como desencadeador de mudanças na própria mídia.

Ressaltamos que os conceitos propostos por esse grupo não foram apresentados aos estudantes na tarefa em questão. Ainda assim consideramos que são bastante relevantes para facilitar a nossa compreensão do nível da reflexão social crítica dos sujeitos da pesquisa. No conjunto de conceitos compreendidos no nível básico, selecionamos os seguintes conceitos definidos pelo grupo (NMMLP, 2010):

- a) A mídia usa ‘a linguagem da persuasão’;
- b) As mensagens da mídia contêm ‘textos’ e ‘subtextos’;
- c) As pessoas constroem seus próprios significados a partir da mídia;
- d) As mensagens da mídia podem ser decodificadas.

No nível intermediário, salientamos os seguintes conceitos:

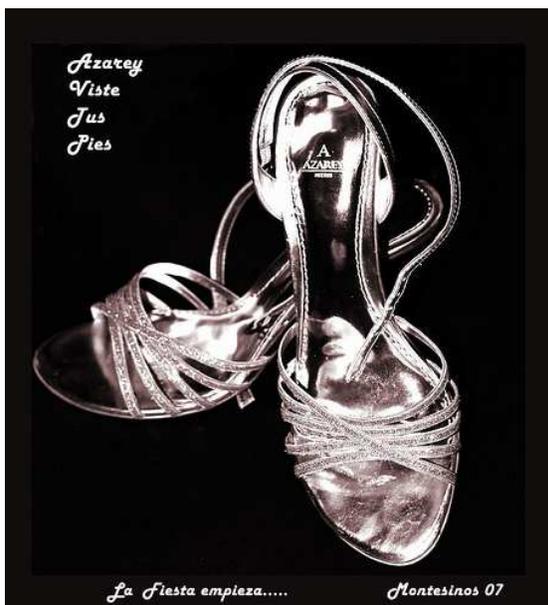
- e) O cérebro humano processa imagens de forma diferente de palavras;
- f) A mídia é mais poderosa quando opera em um nível emocional;
- g) A mídia transmite mensagens de valor e ideológicas;
- h) Todos nós criamos mídia.

Do nível avançado, destacamos os conceitos:

- i) Nós podemos mudar o nosso sistema de mídia;
- j) Jovens e adultos com letramento crítico da mídia são ativistas da mídia.

A fim de observar mais detidamente se esses estudantes fizeram, nesta tarefa, uma leitura crítica das publicidades encontradas pelos colegas, analisamos os comentários publicados pelos estudantes no fórum de discussão da etapa “Actividad 1”. Nesta atividade, os estudantes deveriam encontrar e disponibilizar o link de uma publicidade na qual lhes parecesse evidente o apelo ao consumismo. Foi solicitado que eles comentassem na publicidade encontrada pelos colegas aonde eles identificavam o apelo ao consumismo. A partir de tais comentários, buscaremos observar de que forma os estudantes manifestaram sua reflexão social crítica, em cima da taxonomia de conceitos propostos pelo NMMLP.

Publicidade apresentada pelo estudante S2



Comentário do estudante S9

“La sandalia parece ser apta para ser usada en fiestas, como la propia publicidad dice: "La fiesta empieza..."

Ciertamente, *mujeres de buen gusto van querer comprar el producto después de ver este póster.*”

No comentário do estudante S9 percebemos como a mídia pode transmitir mensagens de valor e de ideologia em forma de subtexto. O estudante em questão assumiu que o produto anunciado seria consumido por pessoas de “bom gosto” (“mujeres de buen gusto”) após terem contato com a publicidade. Apesar de não deixar explícito se se trata da sua opinião pessoal ou da sua interpretação do texto publicitário, podemos interpretar que o estudante entendeu a mensagem implícita da publicidade. Entendemos que esse aspecto embasa o conceito (g) proposto de que “A mídia transmite mensagens de valor e ideológicas.” (NMMLP, op cit.). Observamos também que estudante aparentemente não se deu conta de outros aspectos da publicidade com o fato do texto “La fiesta empieza...” ter reticências, o que dá ideia de continuidade da mensagem. Outro aspecto não observado foi o trocadilho presente no texto “Azarey viste tus pies”, no qual se afirma que a sandália veste (e não “calça”) os pés do leitor.

Publicidade apresentada pelo estudante S4



Comentário do estudante S4

“En este link hay una publicidad de cerveza que *asocia el consumo de la bebida con el destaque que la persona que la consume va a tener.* Esa sugerencia es parecida con la que tiene la publicidad de (S8), pues también asocia una bebida con los efectos positivos que causa en quien la consume.”

Comentário do estudante S3

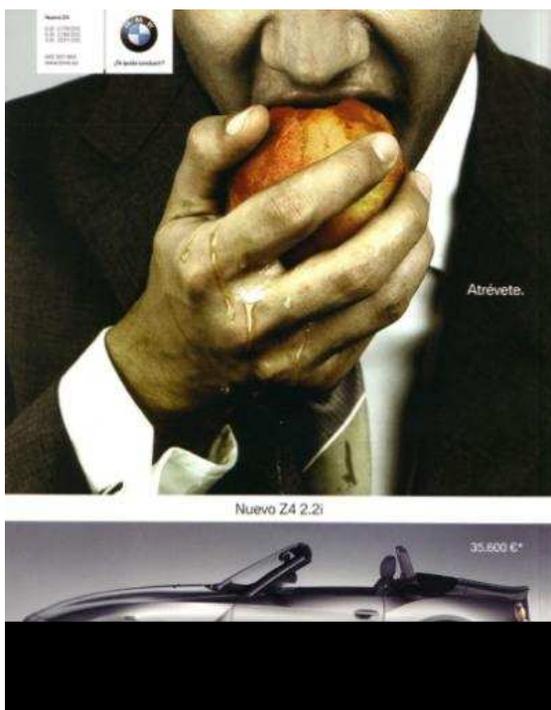
“Parece ter como publico las personas que le gustan estar en el centro de las atenciones, particularmente *aquellos que le gustan salir de noche*, lo que se puede percibir pelo fundo negro con muchas luces. Estas mismas luces pueden ser asociadas con *el destaque que la persona que la consume va a tener.*”

Nos comentários desses estudantes observamos de duas formas distintas o conceito (d), “As mensagens da mídia podem ser decodificadas” (NMMLP, 2010). O estudante S4 fez um comentário sobre a publicidade que ele mesmo havia selecionado, associando a mensagem visual com uma mensagem implícita na publicidade. Apesar de não ter passado – durante a tarefa – por um processo formal de letramento crítico da mídia, o estudante foi capaz de criar uma hipótese para a mensagem veiculada nesta publicidade, a partir de elementos linguísticos e visuais, associando a outras propagandas vistas, ele busca decodificar a forma como essa mensagem será recebida pelo leitor/consumidor. O NMMLP (op cit.) salienta que esse processo de “desconstrução” da mídia auxilia no reconhecimento de como os criadores de mídia tentam nos influenciar.

Ainda sobre a mesma publicidade de cerveja, o estudante S3 salientou outros aspectos no processo de interpretar a publicidade em questão. Ele associou o fundo negro da imagem com as luzes laterais (e, possivelmente, o texto verbal “Enciende la noche”, ou seja, acenda a noite) e estabeleceu uma relação disso com atividades noturnas. Também

observou que o fundo negro da imagem e as luzes focalizadas ressaltam o produto e associou esse fato (e, possivelmente, o texto verbal “Te van a ver”) com o status que receberá a pessoa que consumir esse produto. Essa leitura é mais sofisticada de fato porque explicita detalhes relevantes na interpretação.

Publicidade apresentada pelo estudante S6



Comentário do estudante S7

“Yo pienso que la publicidad de (S6) es muy apropiada a la propuesta porque así como dice (S9) el hombre desea devorar el coche. Sin embargo *está implícita una analogía con comer el “fruto prohibido” (la manzana) y la sensación de conducir esta BMW.* Por eso el apelo: “Atrévete.””

O estudante S7 fez uma das possíveis interpretações da imagem desta publicidade, ao estabelecer a relação entre a passagem bíblica do fruto proibido, representado pela maçã, e a mensagem da publicidade, de levar o consumidor a “cometer o pecado” ou “ousar” comprar o automóvel anunciado. Nesse comentário observamos que o estudante trabalhou o conceito (b) proposto pelo NMMLP: “As mensagens da mídia contêm ‘textos’ e ‘subtextos’.”

Publicidade apresentada pelo estudante S7



Comentário do estudante S10

“La publicidad de (S7) parece tener como publico *las personas a quien les gusta comer mucho*, pues apela para el *tamaño* del lanche vendido en el Burguer King. Es muy creativa pues parece que la foto del lanche es tan pesada que quebró el outdoor.”

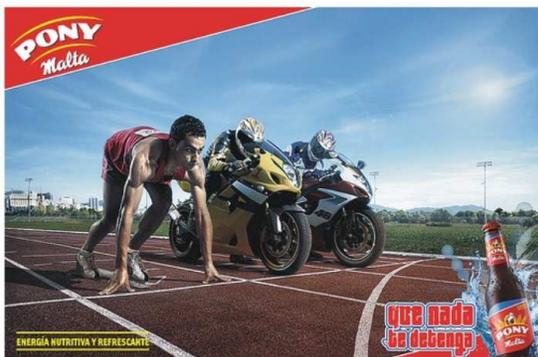
Comentário do estudante S8

“Es muy buena la propaganda de (S7), pues hace un juego de palabras y imagenes, causando espanto en el consumidor. Así lo llama la atención para el aumento de la hamburguesa.”

No comentário do estudante S10 observamos que ele buscou descobrir a qual público leitor essa publicidade se dirige. Para tanto fez associações com o tamanho do sanduíche e com o entendimento de que ele é tão grande que “partiu” o *outdoor*. Nesse sentido entendemos que ele tentou decodificar a mensagem da mídia (conceito “d” da proposta: “As mensagens da mídia podem ser decodificadas.”).

A respeito da mesma publicidade o estudante S8 também destacou o impacto que causa a imagem na publicidade. Nesse caso o texto verbal fica em segundo plano e a maior saliência se encontra no fato do sanduíche ser muito grande e causar um rompimento no *outdoor*. No entanto entendemos que o comentário do estudante S8 é de maior complexidade que o anterior, porque ele parece ter compreensão de que o leitor cria sentido por meio das mensagens da mídia, na composição de imagens e palavras. Portanto, entendemos que esse comentário demonstra o conceito (e) “O cérebro humano processa imagens de forma diferente de palavras.”

Publicidade apresentada pelo estudante S8



Comentário do estudante S3

“La publicidad de (S8) te hace tener la impresión de que *bebiendo Ponny Malta nada podrá te impedir de hacer lo que quieres*. Es muy apelativa.”

Pelo comentário do estudante S3 observamos que a publicidade atua em um nível emocional, estabelecendo a relação entre a invencibilidade do personagem e o produto anunciado. De fato percebemos na publicidade o que afirmou o NMMLP (2010), de que a mídia busca transferir sentimentos de símbolos emocionais (tais como a família, o sexo e a bandeira nacional) e sentimentos (como amor, desejo, potência, poder) para um produto. Portanto entendemos que o comentário do estudante remete ao conceito (f) “A mídia é mais poderosa quando opera em um nível emocional.”

Publicidade apresentada pelo estudante S9



Comentário do estudante S5

“La propaganda de zapatos que él he encontrado tiene una *imagen fuerte* que confirma lo que esta escrito, así que *induce* el público femenino a un consumo extremo.”

Comentário do estudante S2

“Creo que en esta publicidad que (S9) encontró, el mayor apelo al consumismo es la imagen de la mujer acostada al sofá como se fuese un cadáver, enfatizando la descripción de la propaganda que es “Nueva colección esta de muerte”. Así, la colección es tan buena que cuando se la vio, se morrió.”

Comentário do estudante S6

“La publicidad es muy impactante y apelativa. El cadáver de la mujer condice con el texto de la propaganda: "Nueva colección - está de muerte". *Sin embargo yo creo que no había la necesidad de poner algo tan funesto en la propaganda.* Es un reclamo publicitario al consumismo muy evidente.”

O estudante S5 destacou que essa imagem tem força de persuasão suficiente para induzir o público feminino a consumir o produto anunciado. Isso vai ao encontro do que afirma o NMMLP (2010), de que a mídia se vale de técnicas específicas para convencer-nos a consumir determinados produtos, conforme exposto no conceito (a) “A mídia usa ‘a linguagem da persuasão’.”. Entre elas, o grupo destaca o humor que, nesta publicidade, pode ser observado pela relação entre a expressão “de muerte” e a imagem de uma mulher supostamente morta. Destacamos que, na língua espanhola, essa expressão (está “de muerte”) significa que algo está fantástico, excelente.

No comentário do estudante S2 podemos perceber como o leitor constrói sentido na mensagem, partindo do seu contexto sociocultural, do seu conhecimento prévio, seus valores e suas crenças, de acordo com o conceito (c) “As pessoas constroem seus próprios significados a partir da mídia.”. Nesse caso o estudante – talvez por desconhecimento do significado positivo que a língua espanhola atribui à expressão “de muerte” – interpretou a imagem da mulher de forma mais literal: como ela estivesse morta. Entendemos na sua interpretação não apenas o fato de ele desconhecer o significado da expressão “de muerte”, mas também o fato de não estar atento ao uso que o texto publicitário tem na sociedade. Ou seja, caso a coleção de roupas pudesse de fato levar a mulher à morte, o consumidor iria evitar a compra de tal coleção. Entendemos, portanto, que a sua interpretação mostra certa ingenuidade em relação ao apelo feito pela publicidade.

Pelo comentário do estudante S6 podemos observar que o nosso cérebro processa imagens de forma distinta de textos verbais (conforme o conceito “e”, da proposta do NMMLP). O estudante consegue perceber que existe uma relação entre a imagem da mulher e o texto da publicidade. No entanto conforme afirma o NMMLP (2010), as imagens são processadas no cérebro na mesma parte onde estão localizadas as emoções fortes e os instintos. Observamos que, no estudante S6, o que causou forte impacto foi a imagem de uma mulher morta, mais do que o texto escrito que refere-se também a esse tema, conforme foi salientado pelo seu comentário.

Por fim acreditamos que a tarefa em questão levou os estudantes a vivenciar os conceitos (h), (i) e (j) da proposta do NMMLP, por nós selecionados. Ao tratar do conceito “Nós todos criamos mídia.” (NMMLP, 2010), o grupo argumenta que, apesar de nem todas as pessoas criarem filmes líderes de audiência ou publicarem notícias em jornais diários, qualquer pessoa pode facilmente tirar uma fotografia ou escrever uma carta. Ademais, com as TICs, é possível criar e divulgar mídia de forma fácil e economicamente acessível, por meio de correio eletrônico, *homepages*, vídeos, entre outros. Para o grupo, o ato de criar mensagens de mídia constitui uma parte importante do letramento para a mídia. Nesse sentido, entendemos que a tarefa favoreceu essa prática do letramento crítico ao solicitar que os estudantes usassem recursos acessíveis das TICs de modo a criar as suas próprias mensagens de mídia e também por estipular como tema um questionamento ideológico levantado previamente pela leitura e discussão dos textos de apoio.

Com o conceito “Nós podemos mudar o nosso sistema de mídia”, o NMMLP (op cit.) salienta a importância de se pensar em um sistema de mídia que esteja aberto a novas pessoas e novas perspectivas. Tal sistema também deve buscar atender às necessidades das pessoas do século 21, buscando elevar os valores humanos e valores comerciais. Acreditamos que, propondo aos estudantes que reflitam sobre o processo de criação da publicidade e os valores que ela transmite de forma explícita ou implícita em suas mensagens, estamos contribuindo para o desenvolvimento da visão crítica desses sujeitos, já que estão imersos em um mundo repleto de textos publicitários.

Por fim ao trazer o conceito “Jovens e adultos com letramento crítico da mídia são ativistas da mídia.” (NMMLP, 2010), o grupo salienta que, à medida que aprendemos a ter acesso, a analisar e a interpretar os meios de comunicação e à medida que criamos a nossa própria mídia, nos tornamos capazes de reconhecer as limitações e os problemas da mídia atual. Segundo o NMMLP (op cit.), o letramento de mídia cria uma boa base para se pensar em um sistema de mídia que seja melhor. Dessa forma, partindo das observações anteriores em cima das reflexões dos estudantes, entendemos que a tarefa proposta possibilitou, em alguma medida, que esses sujeitos trabalhassem a sua reflexão social crítica a respeito dos objetos de mídia veiculados pela publicidade.

Em cima de tais reflexões retomamos a questão de que uma das inquietações motivadoras desta pesquisa era saber se a produção de texto publicitário em situação de ensino favorece o desenvolvimento da reflexão social crítica dos alunos envolvidos. Acreditamos que a participação dos sujeitos da pesquisa na tarefa proposta possibilitou tais reflexões e levou-os a pensar a respeito das mensagens publicitárias a que estão expostos diariamente. Nesse sentido entendemos que tarefas de língua espanhola com o uso de textos publicitários podem levar os estudantes a práticas de letramento crítico e, por essa razão, deveriam fazer parte das atividades exploradas nas aulas de línguas estrangeira, em geral, e língua espanhola, em particular.

4.4 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES NA REALIZAÇÃO DA TAREFA “CONSUMISMO Y PUBLICIDAD”

Uma vez apresentada a análise do estudo empírico, buscaremos refletir a respeito da experiência de elaboração e aplicação da tarefa “Consumismo y Publicidad”, de modo a responder à segunda pergunta de pesquisa: “*Que dificuldades podem surgir na implantação desse tipo de atividades no ensino presencial de LE?*”. A primeira dificuldade a ser salientada é que a tarefa proposta levou um tempo considerável para ser elaborada. Isso porque, para que os textos motivadores e publicitários apresentados ilustrassem usos

autênticos da língua espanhola, foi necessário realizar pesquisas em diversas páginas virtuais, em busca de textos atuais e pertinentes ao tema escolhido.

Além do tempo dedicado à pesquisa de textos, oferecidos como material de apoio aos alunos, tínhamos o entendimento de que a tarefa seria melhor visualizada se fosse elaborada em formato de arquivo “Flash” e disponibilizada para os alunos em uma *homepage*. Como se tratava de um experimento acadêmico, contamos com o apoio das equipes dos projetos *E-lang* e *Read in Web*, do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp, que nos auxiliaram no suporte técnico necessário para a tarefa. Ao pensar em possíveis elaborações de tarefas como esta no contexto de ensino formal, por professores de línguas, entendemos que o domínio da tecnologia por parte do professor pode ser uma fonte de problemas caso ele não conte com uma equipe que lhe dê suporte para o desenvolvimento de suas atividades online. Uma alternativa mais viável talvez seja o professor contar com apoio técnico na busca de ferramentas de autoria (e aprendizado sobre o uso dessas ferramentas) de modo a poder desenvolver tais atividades de forma autônoma. Porém, muitas vezes, essas ferramentas são limitadas para atender as necessidades de criação de determinados tipos de tarefas.

Além dessas etapas da elaboração, acreditamos que as tarefas desenvolvidas para ensinar LE devem contemplar o conhecimento prévio de língua e da tecnologia que é particular a cada grupo de estudantes. No nosso caso, tínhamos uma previsão sobre qual era o domínio da língua que o grupo possuía (todos os alunos tinham a proficiência necessária para o nível básico 2 de espanhol da Universidade), mas tínhamos apenas um perfil geral do domínio de ferramentas técnicas obtido por meio da observação das atividades realizadas em ambiente virtual com a professora do grupo. Antes de elaborar a tarefa não nos detivemos em aprofundar o nosso conhecimento a respeito do letramento digital do grupo verificando, por exemplo, os diferentes tipos de uso que eles faziam do computador. Isso nos levou a fazer suposições em relação ao domínio das tecnologias e a prever possíveis desconpassos de práticas em contexto digital por parte dos estudantes envolvidos. No nosso caso, em específico, os estudantes da Unicamp pareceram corresponder às expectativas iniciais, já que tiveram condição de realizar a tarefa proposta, mas isso pode

não ser verdade para outros grupos. Cabe, portanto, ao professor avaliar o grupo de estudantes com que se trabalha e – conforme anteriormente exposto – considerar que muitas vezes o professor lida com grupos bastante heterogêneos, especialmente no que se refere ao letramento digital. Com base em nossa experiência, seria necessário, antes de estipular tarefas específicas, levantar as práticas com as quais os estudantes já estão familiarizados e buscar formas de aproximar essas habilidades já adquiridas ou promover apoio e troca de conhecimento entre os integrantes do grupo.

No que se refere à participação dos estudantes na tarefa, observamos que o efetivo de alunos que concluiu todas as etapas foi inferior a 50% do total de alunos. O grupo em questão totalizava 22 estudantes, dos quais apenas 9 participaram de todas as atividades propostas. Nesse aspecto podemos levantar algumas hipóteses que podem ter influenciado essa evasão, tais como os seguintes fatos: a tarefa ocorrer fora do horário da aula de espanhol; a tarefa demandar uso de computador com acesso à Internet para realizar as atividades; e a tarefa ter ocorrido no mês de junho, coincidindo com o final do semestre letivo na Universidade. Mesmo explicitando esse conjunto de dificuldades, consideramos que os estudantes que participaram de todas as etapas atuaram de forma bastante satisfatória.

No que se refere à produção de textos publicitários que fossem contra o consumismo – demandada no “Desafío final”, última etapa da tarefa – acreditamos que a atividade promoveu em alguma medida a leitura e a produção de textos multimodais em contexto digital. Em relação à leitura, escolhemos quatro textos que abordavam o tema consumismo e publicidade. O primeiro texto “Consumismo no significa felicidad” era um texto jornalístico que trazia dados estatísticos de pesquisas e comentários de pesquisadores defendendo o ponto de vista do autor. O texto trazia algumas imagens que coadunavam a mensagem verbal, ilustrando o consumo em massa de produtos de multinacionais e os danos causados ao meio ambiente pelo consumismo desenfreado.

O segundo texto “El consumismo nos consume” está em um blog que discute temas atuais trazendo pontos de vista diversificados sobre o Chile e a criação de uma

identidade nacional própria das pessoas desse país. O texto em questão traz duas imagens que auxiliam na composição de sentido do texto verbal apesar de que não geram grande impacto visual. Destacamos que a estética do blog e a escolha de cores (vermelho e preto) vão ao encontro da mensagem do texto em questão e da proposta do blog como um todo.

O terceiro texto – “Año 1975, sobre el consumismo” – é um vídeo antigo, supostamente da rede de televisão espanhola TVE, divulgado no site Youtube, com a mensagem de um padre católico que critica o consumismo no ano de 1975. Nessa mensagem o padre aparece atrás de um balcão fazendo comentários em forma de discurso. Esse site dá acesso a links de outros vídeos relacionados ao tema e a comentários de diversas pessoas a respeito desse vídeo.

O quarto vídeo “Consumismo y publicidad” consta de um videoclipe, também disponibilizado no Youtube, produzido por um internauta que afirma o ter elaborado como um trabalho da escola para a disciplina “Linguagens Visuais”. O autor reuniu diversas imagens de publicidades de multinacionais e de contrapropaganda das mesmas marcas com uma música que critica o consumismo.

Em relação à produção de publicidade contra o consumismo, notamos que os alunos conseguiram explorar imagens e textos, embora nem todos tenham mostrado ter a mesma competência. Mesmo não realizando uma discussão mais detalhada sobre a escolha da imagem e focando apenas na relação existente entre o texto verbal e o visual, é possível ilustrar que o produto final apresentado pelos alunos revelou diferentes níveis de competência na construção de textos multimodais. O exemplo que segue ilustra uma produção que consideramos interessante:

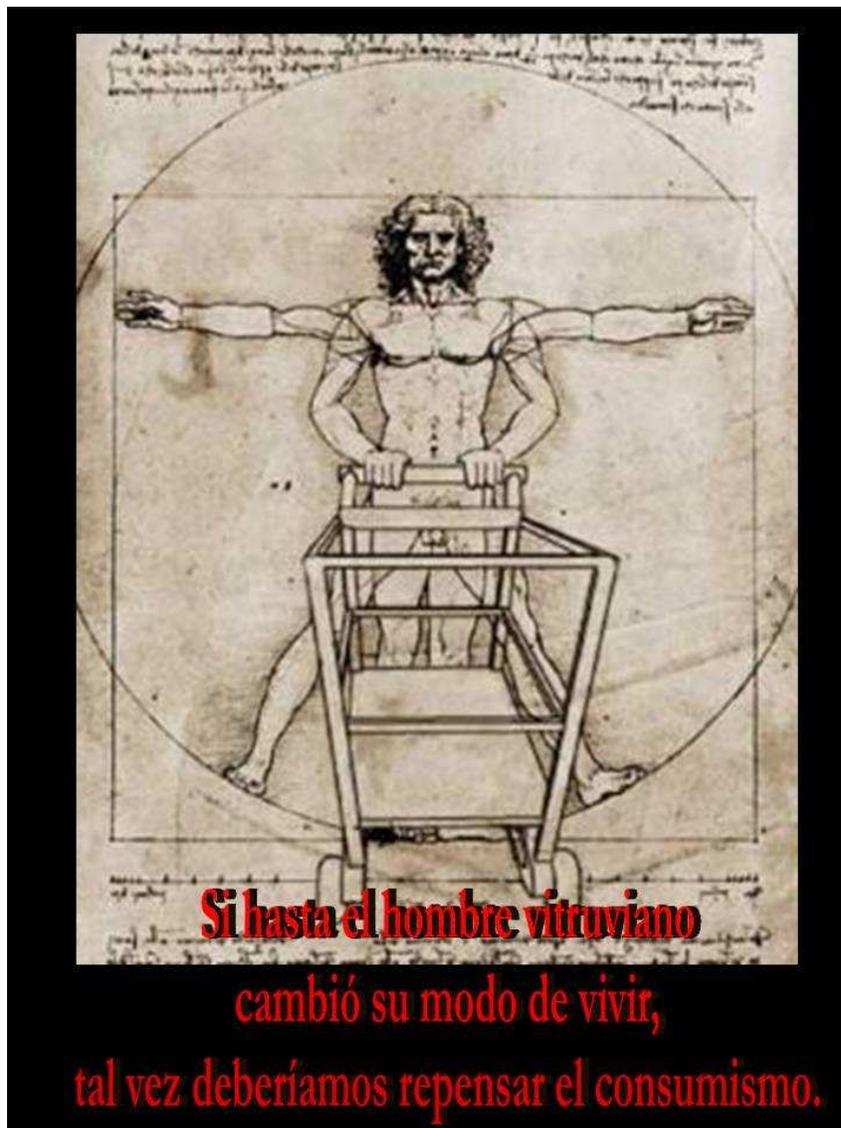


Figura 17: Publicidade contra o consumismo produzida por S3 e S4

Nesta publicidade os estudantes usaram uma imagem que subverte uma obra tradicional, o desenho do Homem Vitruviano de Leonardo da Vinci, para compor o sentido que desejaram transmitir. Na obra original, da Vinci retratou a proporcionalidade do corpo humano e a sua relação com as formas geométricas do círculo e do quadrado. A imagem é conhecida por reunir arte e ciência e foi de grande importância na arte renascentista. Na imagem usada nesta publicidade, o homem Vitruviano deixou a sua postura tradicional para segurar um carrinho de compras de supermercado. O texto verbal traz a mensagem: “Se até

o Homem Vitruviano mudou o seu modo de viver, talvez devêssemos repensar o consumismo”.

Apesar de não ter usado verbos no imperativo no texto verbal (que foi explicitado em etapas anteriores da tarefa), os estudantes usaram outros recursos linguísticos para marcar a persuasão, esperada em textos publicitários. No caso, os alunos usaram uma linguagem mais sutil, propondo reflexão e fazendo uma comparação entre o comportamento do homem Vitruviano e o do leitor. Observamos que tais escolhas dão margem a duas interpretações distintas da publicidade. Podemos entender que o texto verbal diz que devemos seguir o exemplo do homem Vitruviano e mudar o nosso comportamento para nos tornarmos consumistas. Ou podemos entender que o texto verbal critica o fato dessa mudança de comportamento ter chegado até o homem Vitruviano e que, por isso, deveríamos refletir a respeito do consumismo.

Para construir esse texto os alunos precisaram fazer uma busca detalhada na Internet para encontrar a imagem que julgaram apropriada. Também tiveram que usar um programa de edição de imagens que permitisse sobrepor o texto verbal à imagem. Esses aspectos podem indicar que eles sabem explorar ferramentas de edição de imagem. Em relação à reflexão social crítica, acreditamos que os estudantes tinham um propósito de crítica ao consumismo quando elaboraram essa publicidade. No entanto não conseguiram explicitá-lo adequadamente no texto verbal. Entendemos que tal aspecto pode ter acontecido por falta de conhecimentos linguísticos sobre como realizar uma ironia em língua espanhola. Outra possibilidade seria a falta de conhecimento formal sobre como elaborar textos multimodais nos quais imagem e texto verbal contribuam para criar o sentido que se quer transmitir.

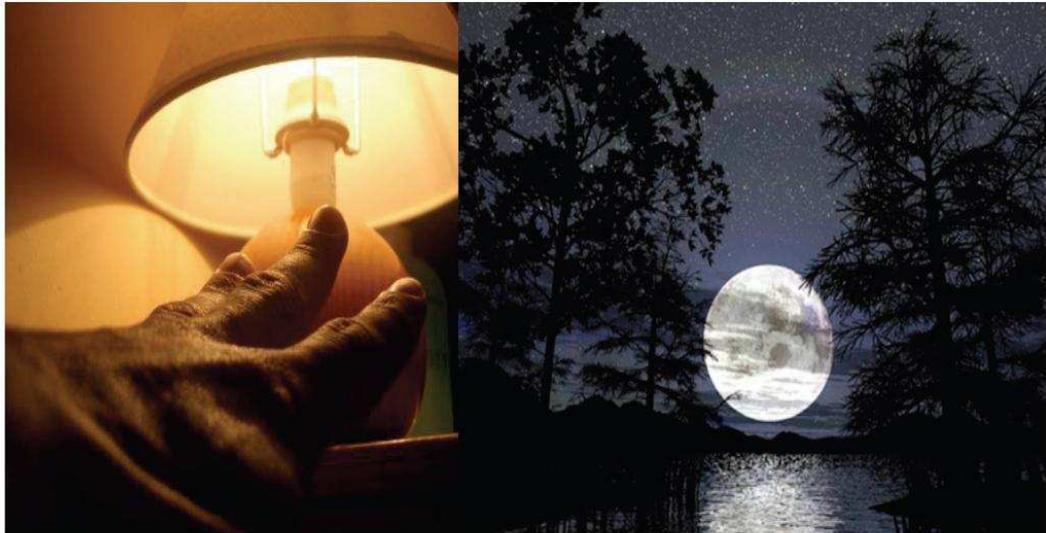


Figura 18: Publicidade contra o consumismo produzida por S7

Nesta produção multimodal, não encontramos na Internet uma composição de imagens igual à apresentada pelo estudante. Portanto acreditamos que o estudante reuniu diferentes imagens relacionadas ao tema proposto e fez esta composição. Observamos que a composição das imagens e dos textos verbais demandou do estudante um domínio de ferramentas tecnológicas que permitissem tal produção. Para fazer essa montagem seria necessário copiar ou salvar as imagens originais. Dentro de um programa de edição de imagens, seria necessário abrir uma página e inserir as imagens. Então o estudante deveria editá-las, alterando as suas dimensões e fazendo ajustes na cor, brilho e contraste, caso julgasse necessário. Também deveria posicionar as imagens no local da página desejado e inserir o texto, que também poderia ser manipulado (tamanho da fonte, posição diagonal, entre outros aspectos) com o programa de edição de imagens.

Na composição feita pelo estudante interpretamos que a imagem da esquerda, em que aparece o planeta com marcas de atropelamento por uma roda de carro, pode remeter às consequências para o meio ambiente do consumo excessivo (aspecto discutido nos textos verbais apresentados pela tarefa). A imagem da direita traz uma bandeira dos Estados Unidos na qual, ao invés das estrelas brancas, aparecem logotipos de multinacionais norte-americanas (aspecto também abordado nos textos da tarefa). Essa imagem foi identificada na Internet com a legenda “Business States of America²²” (ou algo como Estados de Negócios da América). A imagem inferior mostra várias pessoas com carrinhos de supermercados em cima de uma esteira rolante, como as das linhas de produção das fábricas. Essa imagem pode significar a produção em massa de consumidores. Entendemos que essa última imagem traz sentido contraditório ao do texto verbal que vai imediatamente acima dela: “Libértate”. A produção teria outro sentido caso essa imagem inferior fosse suprimida ou estivesse relacionada ao outro texto verbal: “¿Tu consumismo te consumes?” (sic). Percebemos que o estudante apresentou, nesta produção, habilidades para lidar com as ferramentas das TICs, no entanto, construiu o texto multimodal de forma intuitiva. Entendemos que, caso o estudante tivesse conhecimentos de como se pode manipular imagens e textos verbais para construir sentidos, teria sido mais bem sucedido na elaboração da sua composição.

²² Disponível em: <<http://novo-mundo.org/log/fotos-e-videos/bandeira-dos-estados-unidos.html>>



¡INTENTA Y DISFRUTALA!

Figura 19: Publicidade contra o consumismo produzida por S1

Nesta publicidade o estudante trouxe imagens e texto verbal (“¡Intenta y disfrutala!” traduzido como: “Tente e desfrute dela”) que não apresentam uma relação explícita com a crítica ao consumismo, que era o tema estudado. Sabendo qual era o tema proposto, podemos interpretar que as imagens sugerem um menor consumo de recursos naturais em troca de preservar a natureza. No entanto o texto verbal não deixa essa questão clara, ou seja, não contribui para a criação do sentido desejado. A produção final revela que esse aluno não tem clareza sobre como produzir textos multimodais para atingir seus objetivos comunicativos. Mesmo tratando a questão da persuasão ao longo de toda a tarefa, as propagandas produzidas indicam que os estudantes tiveram problemas para produzir propagandas que fizessem um apelo claro contra o consumismo.

Analisando esses exemplos selecionados podemos reavaliar nossa expectativa inicial de que, sendo leitores de textos multimodais e com base nas suas experiências leitoras, esses alunos saberiam trabalhar de forma intuitiva a integração de linguagens na produção de textos multimodais. Os resultados inadequados mostram que é de fato

necessário trabalhar de forma mais direcionada e explícita esse tipo de produção textual, já que entender como se integram os sentidos de diferentes tipos de linguagem é um passo necessário para leituras norteadas por uma reflexão crítica, seja em contexto de ensino de LE ou mesmo de LM.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivados pelo interesse pelo uso das TICs no ensino de línguas estrangeiras, tínhamos o objetivo de investigar nesta pesquisa como pensar os novos letramentos e a formação crítica no contexto de ensino de espanhol. Nesse sentido tentamos responder às seguintes questões de pesquisa:

1. A produção de texto publicitário na sala de aula de língua espanhola favorece:
 - a) a expansão do letramento digital dos alunos envolvidos?
 - b) o desenvolvimento da reflexão social crítica?
 - c) a aquisição da língua alvo?
2. Que dificuldades podem surgir na implantação desse tipo de atividades no ensino presencial de LE?

Norteados por essas perguntas buscamos inicialmente refletir a respeito do contexto histórico do ensino de LE no Brasil e quais seriam as novas necessidades do aprendiz brasileiro. Nessa direção destacamos: o acesso a outras LEs, que não a língua inglesa, de modo a ampliar o contato desse aluno com outras culturas e outras formas de ver o mundo. Enfatizamos também que o contexto atual demanda o desenvolvimento de práticas de letramento digital e o desenvolvimento da reflexão social crítica no ensino de LE. Refletindo sobre o contexto atual, ressaltamos a importância da Pedagogia de Letramentos Múltiplos e a necessidade de se inserir a realidade vivida pelos estudantes, marcada pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas. Preocupados também com a educação desse aluno buscamos o desenvolvimento da criticidade pelo trabalho com textos publicitários.

Para verificar como tais teorias poderiam ser vivenciadas em uma situação real de ensino de espanhol, desenvolvemos uma tarefa virtual cujo tema era “Consumismo y Publicidad”. Nesta tarefa levamos estudantes universitários de diversos cursos da Unicamp à reflexão crítica a respeito dos textos publicitários, buscando aliar tal reflexão ao aprendizado de itens de língua (lexicais e verbais). Essa tarefa demandou o uso das TICs por parte dos estudantes e em muitos casos encontramos um cenário no qual o domínio do letramento digital dos alunos superou as expectativas da professora-pesquisadora.

Nos resultados da tarefa, pudemos constatar que a atividade proposta de fato favoreceu a aquisição de itens de língua por parte dos estudantes e o desenvolvimento da reflexão social crítica a respeito de textos publicitários. Em relação à composição final apresentada pelos alunos, nossa análise indicou que a noção intuitiva que os alunos têm sobre a composição dos textos multimodais publicitários nem sempre foi suficiente para produzir textos multimodais que comunicassem a mensagem contra o consumismo (meta do questionamento ideológico proposto). Isso nos levou a refletir a respeito da necessidade de se formalizar o ensino desse tipo de prática em contexto de LE, reforçando a questão da defasagem hoje existente entre as práticas reais e as práticas escolares, apontada nos capítulos teóricos do presente estudo.

Considerando essa experiência, apontamos possíveis caminhos para investigações futuras, uma vez que consideramos que ainda é preciso refletir em relação a diversos aspectos da teoria de ensino de línguas estrangeiras, dos quais destacamos:

- Pensar nos avanços necessários nas abordagens de ensino de LE, considerando o contexto sociocultural do estudante e o seu relevante papel como agente na formação do conhecimento, o que inclui a veiculação de textos em contextos hipermídia;
- Considerar a inserção da reflexão social crítica na aula de LE, aliada ao conhecimento formal da língua;

- Considerar os novos letramentos no ensino de LE, não relegando tal tarefa exclusivamente para o contexto da LM;
- Não restringir o ensino de LE à língua inglesa, e sim trazer para a escola outras línguas de modo a dar aos estudantes a possibilidade de contato com outras culturas e outras formas diferentes de interpretar a realidade.

Essas constatações nos levam a concluir que, mesmo dentro dos limites impostos a uma dissertação de mestrado, a tarefa proposta viabilizou a reflexão a respeito dos novos letramentos e da formação crítica no contexto de ensino de espanhol. Entendemos, também, que o estudo mostra caminhos alternativos de ensino para professores que atuam nessa área e as lacunas deixadas em nossas reflexões abrem novas questões e sugerem a necessidade de novas pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALLRED, C. Critical media literacy: a 21st century teaching tool. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Educação de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2008. 358 p.

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 203-217.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. 203 p.

AUFDERHEIDE, P. **Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy, 1993** *apud* ALLRED, C. Critical media literacy: a 21st century teaching tool. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Educação de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2008. 358 p.

BACCEGA, M. A. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: SENAC, 2003. 132 p. (Série Ponto Futuro, 14).

BARRIENTOS, C. **El consumismo nos consume**. Disponível em: <http://www.atinachile.cl/content/view/38963/El_consumismo_nos_consume.html>. Acesso em: 18 ago. 2008.

BASTOS, H. M. L. Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: PAIVA, V.L.M.O (Org.). **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996, p. 31-40.

BBC. **Consumismo no significa felicidad**. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/business/newsid_3383000/3383529.stm>. Acesso em: 18 ago. 2008.

BRAGA, D. B. Leitura crítica: o lugar do ensino de língua. **Leitura. Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 1, n. 31, p.50-55, jun. 1998.

BRAGA, D. B. Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na web. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 157-184.

BRAGA, D. B. A construção de sentidos em hipertextos: questões de autoria e leitura relevantes para a interação crítica com hipertextos. **Linguística Aplicada & Contemporaneidade**, São Paulo, v.1, n.1, p.247-268, mai. 2005.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, Lancaster, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. Language, Ideology, and Teaching Towards Critique: A Look at Reading Pedagogy in Brazil. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 33, p. 635-651, 2001.

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006.

CAMPANI, D. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.9, n.2, p.201-221, jul./dez. 2006.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, Lancaster, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARVALHO, N. **Publicidade: A linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996. 175p.

CLANCY, S.; LOWRIE, T. **Researching multimodal texts**: Applying a dynamic model. In: Association for Active Educational Researchers Conference Australia: Conference Papers Collections, 2002. Disponível em: < <http://www.aare.edu.au/02pap/cla02237.htm> > Acesso em: 15 jun. 2009.

- CONEJERO-LÓPEZ, M. **Niveles de significado en el lenguaje publicitário.** Valencia: The Shakespeare Foundation of Spain, 1995. 43 p.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. 2. ed. London: Routledge, 2003. 350 p.
- CORRAL, L. S. **Semiótica de la publicidad:** Narración y discurso. Madrid: Síntesis, 1997. 366 p.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 25-40.
- CUNNINGHAM, J. W. Reading comprehension is crucial, but not critical. **Reading Horizons**, v. 20, p. 165-168. 1980 *apud* TAGLIEBER, L. K. Critical reading and critical thinking: the state of the art. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 15-37, jan./jun. 2000.
- DEMO, P. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online.** 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 77-90.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.
- EGUIZÁBAL, R. **Teoría de la publicidad.** Madrid: Cátedra, 2007. 360 p.
- FALTIS, C. Case study in researching language and education. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Ed.). **Research methods in language and education.** Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152. (Encyclopedia of Language and Education, 8).
- FARIAS JÚNIOR, J. F. **Discurso, referenciação e identidade:** a (co)construção de gênero na produção de texto multimodal publicitário da web. II Seminário de Estudos em Análise do Discurso, Out./ Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/discurso/jorgefranca.pdf>> Acesso em: 15 out. 2009.
- FERNÁNDEZ, S. I. G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: Sedycias, J. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 97-128.

- FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, Ago. 2007.
- FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belos Horizonte, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.
- GARCÍA, M. H. Internet en la enseñanza de español. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p.1061-1085.
- GARRISON, D. R. Quality and access in distance education: theoretical considerations. In: KEEGAN, D. (Ed.). **Theoretical principles of distance education**. 2. ed. New York: Routledge, 1993. p. 9-21.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 164 p.
- GIOIA, D. A.; BRASS, D. J. 1986. Teaching the T.V. generation: The case for observational learning. **Organizational Behavior Teaching Review**, Virginia, v. 10 p. 11-18 *apud* PROSERPIO, L.; GIOIA, D. A. Teaching the Virtual Generation. *Academy of Management Learning & Education*, v. 6, n. 1, p. 69, 2007.
- GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 25-40.
- HARMON, S. W. **Affordances of Technology in Education**. Georgia State University: 2009. Podcast, 5'16''. Disponível em: <<http://education.gsu.edu>> Acesso em: 15 jul. 2009.
- JEWITT, C. **Technology, literacy and learning – A multimodal approach**. New York: Routledge, 2006. 172p.
- KRESS, G. **Before reading: Rethinking the paths to literacy**. 2. ed. London: Routledge, 2000. 175 p.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. 2. ed. London: Routledge, 2003. p. 182-202.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design.** New York: Routledge, 1996, 291p. *apud* ROYCE, T. D.; BOWCHER, W. L. (Eds.). *New directions in the analysis of multimodal discourse.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007. 416 p.

KURLAND, D. **What Is Critical Reading?** Disponível em: <http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm> Acesso em: 15 out. 2009.

LAKOFF, Robin. Transformacional grammar and language teaching. In: ALLEN, Harold & CAMPBELL, Russell N. (Orgs.). **Teaching English as a second language: a book of readings.** Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.60-80 *apud* LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas.* In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Tradução Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994. 377 p.

LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas.* In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEMKE, J. *Toward Critical Multimedia Literacy: Technology, Research, and Politics.* In: MC KEENA, M. C. et al. (Eds.). **International Handbook of Literacy and Technology.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. p. 3-14.

LEMKE, J. **Travels in hypermodality.** Disponível em: < http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/hypermodality/travels_intro.htm> Acesso em: 03 fev. 2010.

LÓPEZ GARCÍA, A. *Aportaciones de las ciencias cognitivas.* In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004. p. 69-84.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículo y formación del profesorado**, Granada, v. 10, n. 2. 2006. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2port.pdf>> Acesso em: 30 set. 2008.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 183 p. *apud* FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belos Horizonte, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 6. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2003. 99 p.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1994 *apud* CAMPANI, D. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.9, n.2, p.201-221, jul./dez. 2006.

MITCHELL, R.; MYLES, F. Cognitive approaches to second language learning. In: MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Arnold, 1998. p. 72-99.

MITTMANN, S. Formação do leitor: o que o ensino de gramática tem a ver com isso? In: CAZARIN, E. A.; RASIA, G. S. (Orgs.) **Ensino e aprendizagem de línguas – Língua Portuguesa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 81-105.

MYERS, J. et al. Opportunities for Critical Literacy and Pedagogy in Student-Authorred Hypermedia. In: REINKING, D. et al. (Eds.). **Handbook of literacy and technology: Transformation in a Post-Typographic World**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. p. 63-78.

MOITA LOPES, L. P. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996b. p.127-136.

MORAN, E. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-52.

NEW MEXICO MEDIA LITERACY PROJECT. **Media Literacy**. Disponível em: <<http://nmmlp.org/index.html>> Acesso em: 05 jan. 2010.

NIED/UNICAMP. **Plataforma educacional Teleduc**, 2006. Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br/>> Acesso em: 05 abr. 2008.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. 12. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 249 p.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

PAIVA, V. L. M. O (Org.). **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996. 211 p.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. 206 p. *apud* SOARES, I. O. EAD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 91-105.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation Methods**. 7. ed. Beverly Hills: Sage, 1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. 203 p.

PÉREZ, A. S. Metodología: conceptos y fundamentos. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 665-688.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **Tesol Quarterly**, Virginia, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PROMODOU, L. English as a cultural action. **ELT Journal**, Oxford, v. 42, n.2., April 1988 *apud* PAIVA, V. L. M. O (Org.). **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996. 211 p.

PROSERPIO, L.; GIOIA, D. A. Teaching the Virtual Generation. **Academy of Management Learning & Education**, v. 6, n. 1, p. 69-80, 2007.

REGO, I. M. S. Consumismo y publicidad. Disponível em: < <http://ead1.unicamp.br/lang/CyP/>> Acesso em: 01 jun. 2009.

RICHARDS, J. C. Conversational competence through role-play activities. **RELC Journal**, v. 16, n. 1, p. 82-100, 1985 *apud* PRABHU, N. S. There is no best method – why? *Tesol Quarterly*, Virginia, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Tradução José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press, 2001. 173 p.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Dictionary of language teaching and applied linguistics**. 3. ed. England: Longman, 2002. 595 p.

ROQUE, V. A. B. **Uma reflexão sobre a Abordagem Comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas** (Um caminho para o ensino do Português LE/L2?). Portugal: Universidade Independente, 2005. 35 p.

ROSELLÓ, C. F. et al. **Estrategias y tácticas de la publicidad**. Madrid: Edimarco, 2000. 272p.

ROYCE, T. D.; BOWCHER, W. L. (Eds.). **New directions in the analysis of multimodal discourse**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007. 416 p.

SAVIGNON, S. J. What's what in Communicative Language Teaching. **The English Teaching Forum**, Washington, v. XXV, n. 4, p. 16-21, 1987.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: Sedycias, J. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 54-60.

SEDYCIAS, J. Porque os brasileiros devem aprender espanhol? In: Sedycias, J. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35-44.

- SELFE, C. L. **Technology and literacy in the twenty-first century: the importance of paying attention.** Chicago: Southern Illinois University Press, 1999. 160 p.
- SOARES, I. O. EAD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 91-105.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
- SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Língua Escrita,** Belo Horizonte, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/ceale> Acesso em: 27 ago. 2009.
- TAGLIEBER, L. K. Critical reading and critical thinking: the state of the art. **Ilha do Desterro,** Florianópolis, n. 38, p. 15-37, jan./jun. 2000.
- VAN LEEUWEN, T. It Was Just Like Magic: A Multimodal Analysis of Children's Writing. **Linguistics and Education,** v. 10, n. 3, p. 273-305, 2000.
- VAN LIER, L. **The classroom and the language learner.** London: Longman, 1988. 262 p. *apud* NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning.* 12. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 249 p.
- XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino.** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em: 20 out. 2009.
- YIN, R. Studying ESL teachers' decision-making: rationale, methodological issues and initial results. **Carleton Papers in Applied Language Studies,** n. 6, p. 107-123 *apud* NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning.* 12. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 249 p.
- YOUTUBE. **Año 1975, sobre el consumismo.** 2008a. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=_aqhL-h_7P4&feature=related> Acesso em: 18 ago. 2008.

YOUTUBE. **Consumismo y Publicidad.** 2008b. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=XjIEcLU14t0&feature=related>> Acesso em: 18 ago.
2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A –

Questionário sociocultural respondido pelos estudantes de espanhol

Questionário Sociocultural

Nome: _____ Idade: _____

Curso: _____ Período: _____

Há quanto tempo estuda espanhol? _____

Conhecimento prévio de informática

Conhecia programas de edição de imagem (como Photoshop ou Paint)?

Sim Não

Qual? _____

Conhecia programas de animação (como Flash)?

Sim Não

Qual? _____

Conhecia programas de edição de texto (como Word)?

Sim Não

Qual? _____

Avaliação da atividade

A atividade contribuiu para que você aprendesse algo relacionado à língua espanhola?

Sim Não

Justifique: _____

A atividade contribuiu para que você aprendesse algo relacionado ao computador?

Sim Não

Justifique: _____

Você usou os tutoriais propostos na atividade *Desafío*?

- Edição de imagens.
- Criação publicitária.
- Os dois tutoriais.
- Nenhum tutorial.

Você teve dificuldade para realizar alguma etapa da tarefa?

Sim Não

Justifique: _____

Gostaria de fazer alguma observação em relação à atividade?

APÊNDICE B –

Atividade “Consumismo y Publicidad”

Arquivo eletrônico em formato flash em CD anexo.

ANEXOS

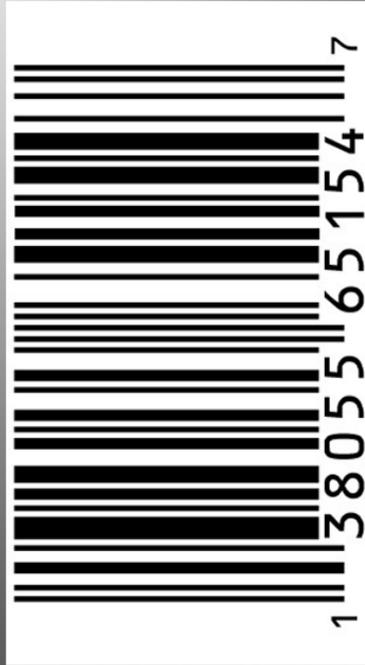
ANEXO A –

Publicidades contra o consumismo produzidas pelos sujeitos da pesquisa



Figura 20 - Publicidade contra o consumismo elaborada por S1

¡ NO AL CONSUMISMO!



Para todos los que piensan que la felicidad se encuentra
solamente en las cosas materiales...

¿ Hasta dónde el hombre es capaz de manipular
y ser manipulado?

¡SÍ AL CONSUMO CONSCIENTE!

Figura 21 - Publicidade contra o consumismo elaborada por S2



Figura 22 - Publicidade contra o consumismo elaborada por S3 e S4



Figura 23 - Publicidade contra o consumismo elaborada por S5



Figura 24 - Publicidade contra o consumismo elaborada por S6, S8 e S9



Figura 25 - Publicidade contra o consumismo elaborada por S7

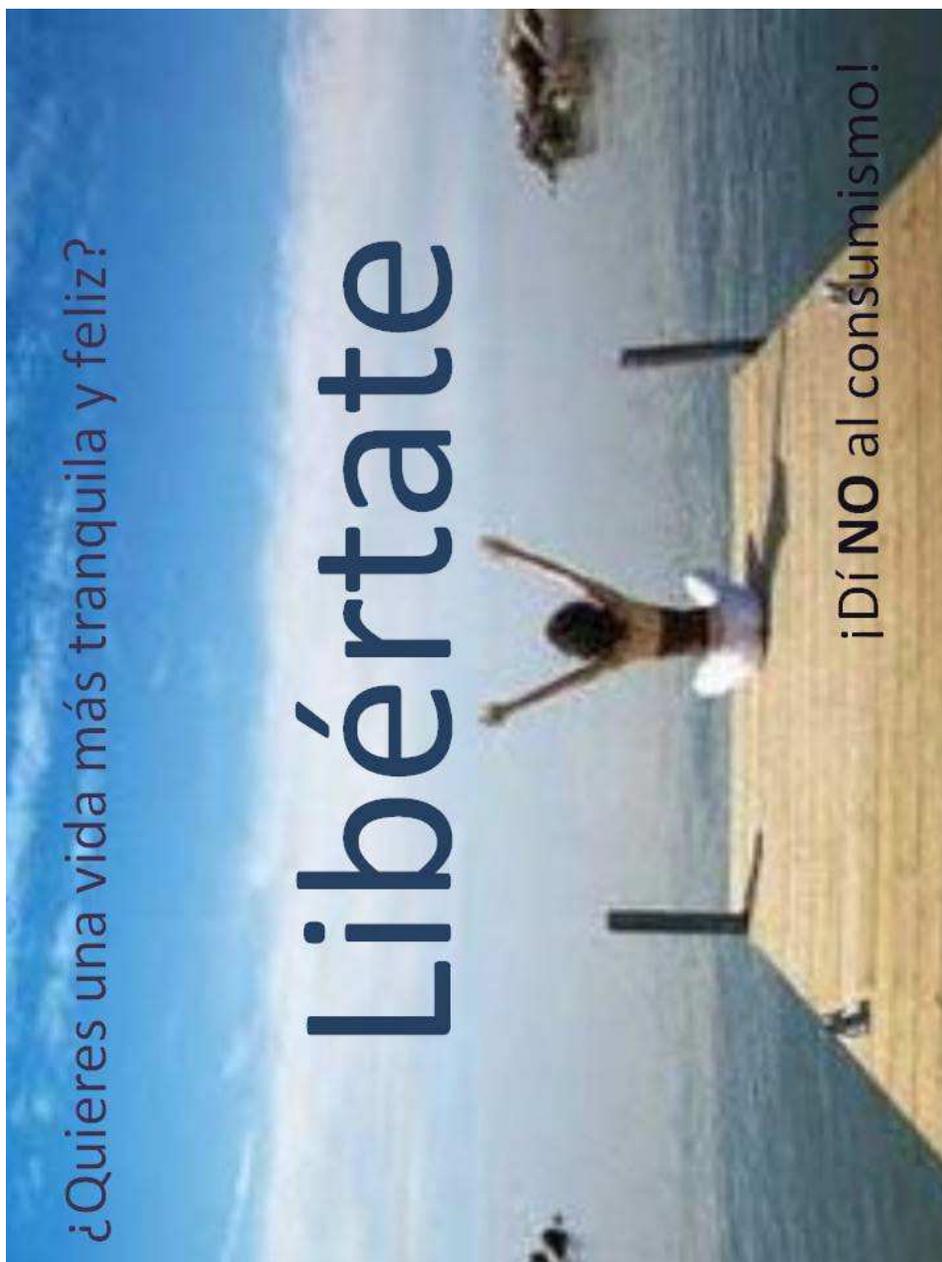


Figura 26 - Publicidade contra o consumismo elaborada por S10

ANEXO B –

Transcrição das interações dos sujeitos da pesquisa nos fóruns virtuais da atividade “Consumismo y Publicidad”

Fórum de discussão – Etapa “Para empezar”
Mensagem da professora pesquisadora:
<p>¡Hola a tod@s!</p> <p>Hemos conocido un poco más respecto a la relación del consumismo con la publicidad, ¿verdad? Ahora miren un aspecto interesante:</p> <p>En el texto Consumismo no significa felicidad, el director del centro de estudios, Christopher Flavin dijo que “El aumento del consumo ha ayudado a satisfacer necesidades básicas y a crear empleos”. ¿Estás de acuerdo con lo que dijo el director? ¿Crees que eres víctima de la publicidad o consumes de manera consciente?</p>
Mensagem do estudante S2
<p>Sí, estoy de acuerdo con lo que dijo el director, pues con el aumento del consumo de productos las industrias necesitan producirlos en mayores cantidades, y para eso adquieren un número mayor de empleados. Los sectores de ventas también admiten más personas, pues la demanda por productos crece, surgiendo así nuevas oportunidades de empleo a población.</p> <p>Con el aumento del consumo crece también la competencia, y varias marcas de un mismo tipo de producto surgen, unas más baratas, otras más caras, proporcionando variedades de elección a los consumidores. De esta manera, personas con poca renta consiguen consumir productos más baratos y accesibles a sus sueldos, ayudando a satisfacer sus necesidades básicas.</p> <p>Creo que a veces soy víctima de la publicidad, que siempre usa imágenes atractivas para inducir los consumidores a adquirir el producto. En mi adolescencia ya compré cosas solamente porque estaban de moda o porque todas mis amigas las tenían. Sin embargo, intento siempre pensar bien antes de comprar algo para saber se es realmente necesario o solamente un superfluo, respetando a mi sueldo y evitando las deudas.</p>
Mensagem do estudante S6
<p>Estoy de acuerdo con lo que dijo el director.</p> <p>Con el aumento del consumo tenemos el crecimiento de las industrias y por consecuencia lo surgimiento de nuevos empleos (lo que representa algo positivo).</p>

Pero tenemos que analizar “los dos lados de la moneda”. En el texto “Consumismo no significa felicidad” tenemos también expuesto el aspecto negativo del crecimiento vertiginoso del consumo: los mayores índices de obesidad y deuda personal, la escasez crónica de tiempo, la degradación ambiental; los bosques, tierras agrícolas, selvas y territorios vírgenes disminuyen para dar espacio a la gente, casas, centros comerciales y fábricas. En el otro texto “El consumismo nos consume” tenemos una crítica muy evidente acerca del asunto, como se observa en su título. Este expone datos muy interesantes: apunta que una tercera parte de la población joven de Chile esta endeudada, especialmente las mujeres.

Conforme verificamos en el video “Consumismo y Publicidad” la mayoría de las personas son esclavas de las propagandas (de la publicidad). Por la convivencia con mis amigos y familiares dijo que muchas veces las personas consumen un producto simplemente por cuenta de su renombre (¡es la publicidad influenciando la cabeza!, especialmente de los jóvenes).

De hecho puedo decir que no soy víctima de la publicidad y consumo de manera consciente. No soy llevada por las bellas propagandas y tampoco me endeudo. Creo que el saldo del consumo exagerado es negativo para la vida cotidiana.

Mensagem do estudante S9

La declaración de Christopher Flavin estás correcta. Desde el momento en que las personas consumen más, la producción del producto de consumo tornase mayor, ya que hay más procura. Y como para de producir más, necesitase más mano de obra, crease más empleos. Además, el consumo satisface nuestras necesidades básicas. Debemos consumir cosas importantes para el nuestro día a día. Sin embargo, algunas de estas necesidades básicas se crean a partir de la propaganda. Hace unos años, por ejemplo, el mobile no era fundamental para nadie. Pero, con la publicidad, su importancia crece cada vez más. Y ¿quién, hoy, no precisa de un mobile que tira fotos? Estos y otras “necesidades básicas” ni son realmente importantes para nosotros, pero la influencia de la publicidad, con sus mensajes subliminarios, fuérganos a creer que no podemos vivir sin esas cosas.

La influencia de la publicidad es grande para mí. Siempre que hay promociones interesantes, colecciones y nuevos productos alimenticios, quiero comprarlos. Pero no compro las cosas solamente porque están en promoción, solamente cuando las quiero mucho o las usaré para algo. El consumo es necesario, pero debemos tener el equilibrio entre lo que realmente necesitamos comprar y lo que es superfluo. Comprar cosas superfluas también hace bien a veces, consumir pode traernos la felicidad, pero ni siempre. El mejor es saber tener control sobre usted mismo para evitar las deudas futuras.

Mensagem do estudante S3

Estoy en parte de acuerdo con lo que dijo el director Flavin. Por un lado, como los otros ya dijeron, el aumento del consumo cría la necesidad de un mayor número de trabajadores que pasan a tener dinero

para consumir más, necesitando más empleados para producir más, y así consecutivamente. Pero al mismo tiempo que esto ocurri, necesidades que antes no eran básicas se convierten en básicas y así se torna difícil afirmar que el aumento del consumo ha ayudado a satisfacer necesidades básicas.

Creo que todas las personas son víctimas de la publicidad en mayor o menor grado de conciencia, incluso yo. Muchas personas dicen no serem afectadas pela publicidad de los productos pero inconscientemente, por ejemplo, cuando estan en duda de cuál producto comprar terminan por comprar uno de alguna marca que en alguna parte de su vida vieron en una propaganda. Creo que si gastar trae a una persona un grado de felicidad no es un problema, pero despúes que pasa a lo consumismo exacerbado empieza a traer problemas como deudas y también problemas psicológicos y sociales, reduciendo la calidad de vida de la persona.

Mensagem do estudante S4

Estoy de acuerdo con lo que dijo el director, pues no hay como negar que el aumento del consumo ha creado nuevos empleos por la necesidad de fornecer más productos y servicios a los consumidores. Pero el consumo ha aumentado hasta niveles que además de esos efectos positivos, hacen daños a la vida de muchas personas. Como vimos en los textos leídos, el consumo exagerado no hace con que las personas sean más felices, al contrario resultan en una caída de la cualidad de vida, debido al aumento de las deudas, degradación ambiental, aumento de la obesidad, entre outros factores. Recientemente, ví una película llamada "Los delirios de consumo de Becky Bloom" que es una comedia que retrata la situación descrita por el texto "El consumismo nos consume". El personaje principal es una joven mujer que es muy seducida por la propaganda y por las vitrinas de las tiendas de grandes marcas, y debido a eso se endeuda mucho. Creo que es una situación que ocurre con muchas personas na realidad, como mostra también el texto.

Hoy todas las personas son de alguna forma víctimas de la publicidad, pues somos todos influenciados por las falsas necesidades que crea, pero algunas personas son más influenciadas que otras. Creo que soy poco influenciada por la publicidad, pues no suelo comprar cosas porque estan na moda o porque me atraíó la propaganda. Creo que soy una consumidora consciente, pues cuando voy a comprar algo me pregunto si lo necesito y lo compro solamente si tengo dinero para evitar las deudas.

Mensagem do estudante S8

Así como dicho por los demás, también estoy de acuerdo con lo que dijo el director Christopher Flavin. Creo que el consumismo colabora con el aumento de empleos, pues con el consumo cada vez mayor es necesario producir siempre cosas nuevas y en mayores cantidades. Pero cuando se torna exagerado

puede ser perjudicial para la sociedad ya que aumenta los índices de obesidad y deuda personal así como es uno de los responsables por la degradación acelerada de la naturaleza.

Es cada vez más normal comprarnos cosas que ahora creemos necesario pero que antes era considerado una futilidad. Esto ocurre en una gran velocidad y es debido al alto consumismo impulsado por las propagandas que intentan convencernos de que algo es muy útil cuando en la verdad no presenta cualquier necesidad. Entonces nos tornamos esclavas de la propaganda y su influencia. Casi todos sufrimos esta influencia, algunos más que otros. Y la se da de forma directa o apenas en el subconsciente. Entonces, el importante es no olvidarse de su saldo para que no entres en deuda, consumiendo apenas lo que su dinero puede comprar.

Yo intento comprar apenas el necesario y que mi dinero puede comprar, pero ni siempre es posible y acabó cayendo en tentación a pesar de nunca entrar en deuda por esto.

Mensagem do estudante S7

Yo creo que el director está correcto cuando dice que el aumento del consumo es importante para crear empleos porque es él el responsable por el movimiento de toda la economía. Sin embargo no podemos olvidar que primero hay una gran diferencia entre satisfacer las necesidades básicas y consumir el superfluo. Las propagandas son bombardeadas en todas las direcciones pero el producto final no está accesible para todos. Por ejemplo, algunas de las mayores empresas, como Nike o GAP, producen en países que poseen trabajo de muy baja remuneración y así no crean un mercado para esos trabajadores sino contribuyen para empeorar la desigualdad.

Tenemos que pensar también en el poder de persuasión de las propagandas, incluso para los niños que son instigados a comprar todos los tipos de juguetes o a consumir refrescos, dulces, hamburguesa o alimentos no saludables. Y cuando crecemos también somos el blanco de las últimas novedades en tecnología y nuevos productos. Además la felicidad resultante del consumismo es muy ligera e insaciable, de suerte que las personas se endeudan más y más para satisfacer sus gran “necesidades”.

Mensagem do estudante S5

Yo creo que el aumento del consumo ayuda sólo un poco a crear más empleos, porque penso que por cuenta de la industrialización, la producción se quedó muy mecanizada. Así que no hace falta de muchas personas para aumentar la producción. Y también, creo que aumenta los empleos que exigen especialización, y ni todos tienen este diferencial. Penso que tiene que cambiar el sistema de producción y hacerlo de modo más sustentable, o sea, sin degradar el ambiente y también disminuyendo la materia prima. No se debe olvidar que la publicidad también puede cambiar el mundo haciendo propagandas de

concienciación al consumo sustentable y por consecuencia a la disminución de los residuos que degradan el medio ambiente.

Mensagem do estudante S10

También estoy de acuerdo con lo que dijo el director Christopher Flavin. Sí, el consumismo aumenta el número de empleos, pues cuanto más se produz más trabajadores son necesarios para atender la demanda de productos, tanto en las industrias como en los sectores de vendas. Además, el consumo también ha ayudado a satisfacer necesidades básicas. Esto son cosas positivas, pero, como dijo ello también, existe el lado negativo del consumo que cresce en este siglo. El consumo sin precedentes está destruyendo la vida de las personas y el planeta. Un ejemplo desto es la basura en exceso que es un de los responsables por la degradación ambiental. Otro ejemplo son las industrias que contaminán el agua, el ar y la tierra para producir más productos. Yo soy un poco victima de la publicidad. Y creo que muchas personas lo son también. A mi me parece que los publicitários hacen mucho bien las propagandas y tornan cosas surpefluas en cosas indispensables para nuestras vidas. Si no las compramos parece que no somos completos, felizes. Pero creo que esto es una cosa muy difícil de cambiar, pues el consumismo está tan fuerte en nuestra sociedad actual, que muchas personas juzgan las otras por lo que tienen, así que cuando vemos una propaganda, el sentimiento de inferioridad por no tenermos el producto es consolidado, lo que nos hace desearlo y después comprarlo.

Mensagem do estudante S1

En el periódico BBC online, el director del centro de estudios, Christopher Flavin dijo que el consumo no es tan negativo, como tantas personas dicen, pues el aumento del consumo ayuda a satisfacer necesidades básicas e y a crear empleos. Entre tanto, la posibilidad del consumo no significa felicidad y aún el consumo demasiado esta ejerciendo presiones irreversibles sobre la naturaleza.

La publicidad tiene una gran responsabilidad por crear nuevos “súper consumidores” desde de la infancia hasta la edad mayor. Obesidad, escasez de tiempo entre otros reducen la calidad de vida de muchas personas, que también no les consiguen administrar sus gastos creando así una generación de jóvenes (y mujeres) endeudados, como dijo Camila Barrientos en su blog personal.

La consciencia tiene que surgir en las personas através de la información sobre el que sus actitudes provocan en los recursos del planeta y en la vida de otros humanos, y así ganar una opinión critica sobre sus verdaderas necesidades de consumo. Creo que estoy caminando para cada vez menos ser víctima de la publicidad que intenta nosotros a cada vez más gastar y gastar.

Mensagem da professora pesquisadora:

¡Hola!

Gracias a todos por la participación en esa primera parte de nuestra actividad. Como hemos visto, muchos de ustedes están de acuerdo con la relación que estableció Christopher Flavin entre el consumo y sus ventajas para la economía. Pero también han mencionado que hay otros puntos a considerar, tales como el consumo de productos superfluos, la influencia del consumismo en el medioambiente y hasta la obesidad.

Algunos de ustedes creen que son influenciados por la publicidad a la hora de consumir, otros creen que no. Pero pienso que, con esa discusión, empezamos a desarrollar una visión crítica respecto al consumo y a la influencia de la publicidad en lo que compramos ¿verdad?

Bueno, ahora continuaremos nuestra actividad. Por favor, sigan las instrucciones presentadas en la agenda.

Saludos,

Izabel

Fórum de discussão – Etapa “Actividad 1”

Mensagem da professora pesquisadora:

¡Hola a tod@s!

¿Qué tal? ¿Ya han encontrado las publicidades en español? Se puede empezar a buscar en las páginas web de los periódicos, tales como www.elmundo.es , www.elpais.es , www.lanacion.com.ar y otros tantos que están disponibles en la web. Otra opción interesante es buscar en un buscador de imágenes, como el que está disponible en google.

¡Saludos!!!!

Izabel

Mensagem do estudante S9

Yo encontré esta publicidad acerca de una empresa zapatera llamada MD, en cuya imagen aparece el cadáver de una mujer desparramado sobre un sofá.

http://farm3.static.flickr.com/2149/2069597929_d7680fef3b.jpg

Comentário do estudante S2 a respeito da mensagem de S9
Creo que en esta publicidade que [S2] encontró, el mayor apelo al consumismo es la imagen de la mujer acostada al sofá como se fuese un cadáver, enfatizando la descripción de la propaganda que es “Nueva colección esta de muerte”. Así, la colección es tan buena que cuando se la vio, se morrió.
Comentário do estudante S6 a respeito da mensagem de S9
La publicidad es muy impactante y apelativa. El cadáver de la mujer condice con el texto de la propaganda: "Nueva colección - está de muerte". Sin embargo yo creo que no había la necesidad de poner algo tan funesto en la propaganda. Es un reclamo publicitario al consumismo muy evidente.
Mensagem do estudante S3
Es una publicidad de coches, nuevamente, pero esta usa una mujer para atraer la atención. La frase “Desde cuando a alguien le importa si eres bella por dentro” deja claro que es una publicidad para hombres, una vez que a ninguna mujer le gustaría leer esto, y muestra el consumismo en dos sentidos distintos pero muy próximos. http://4.bp.blogspot.com/_hcF1-7KuX-Y/SDhbHUDg1hI/AAAAAAAC-A/1jYBAeV2FSk/s400/jpg_2Lancia.jpg La segunda imagen no es una publicidad, pero me gusto mucho por su verdad. http://delegacioncaa.files.wordpress.com/2007/11/consumehastamorir_carrito1.gif
Mensagem do estudante S2
Encontré una propaganda de una marca de zapatos llamada Azarey. Creo que hay un apelo para que se compre la sandalia pues el imagen ilustrativo es muy bonito y llama mucho la atención principalmente de las mujeres. http://farm2.static.flickr.com/1143/1427276925_ccb8cb3431.jpg?v=0
Comentário do estudante S6 a respeito da mensagem de S2
De hecho la publicidad apela para la vanidad femenina, con la imagen de una sandalia muy hermosa. Es

Es la propaganda de una bebida refrescante y nutritiva, Ponny Malta, cuyo "slogan" es "Que nada te detenga".
Comentário do estudante S3 a respeito da mensagem de S8
La publicidad de [S8] te hace tener la impresión de que bebiendo Ponny Malta nada podrá te impedir de hacer lo que quieres. Es muy apelativa.
Mensagem do estudante S4
http://www.pentui.com/index.php/images/stories/Blogs/2008/Octubre/publicidad_brahma_ice.jpg
En este link hay una publicidad de cerveza que asocia el consumo de la bebida con el destaque que la persona que la consume va a tener.
Esa sugerencia es parecida con la que tiene la publicidad de [S8], pues también asocia una bebida con los efectos positivos que causa en quien la consume.
Comentário do estudante S3 a respeito da mensagem de S4
La publicidad de [S4] es muy interesante una vez que existe el contraste entre la botella de cerveza que se parece con el fuego y su nombre "Brahma ice" (Brahma hielo). Parece ter como publico las personas que le gustan estar en el centro de las atenciones, particularmente aquellos que le gustan salir de noche, lo que se puede percibir pelo fundo negro con muchas luces. Estas mismas luces pueden ser asociadas con el destaque que la persona que la consume va a tener.
Comentário do estudante S5 a respeito da mensagem de S4
Creo que la publicidad de [S4] es muy enteresante porque contrasta la palabra "enciende" con el ice de la cerveza. Pienso que es muy criativa y no es tan apelativa como la que encontré [S9]. La propaganda de zapatos que él he encontrado tiene una imagen fuerte que confirma lo que esta escrito, así que induce el público feminino a un consumo extremo.
Mensagem do estudante S7
Esta es una publicidad de Burger King que apela para el consumo de comida rápida pero no saludable.

<p>http://2.bp.blogspot.com/_STf-nL44z8k/Rx6SrCIN12I/AAAAAAAAA4/nKaTngzRI8k/s400/2+VALLA+BK+aplicacio%CC%81n.jpg</p>
<p>Comentário do estudante S8 a respeito da mensagem de S7</p>
<p>Es muy buena la propaganda de [S7], pues hace un juego de palabras y imagenes, causando espanto en el consumidor. Así lo llama la atención para el aumento de la hamburguesa.</p>
<p>Comentário do estudante S10 a respeito da mensagem de S7</p>
<p>La publicidad de [S7] parece tener como publico las personas a quien les gusta comer mucho, pues apela para el tamaño del lanche vendido en el Burguer King. Es muy creativa pues parece que la foto del lanche es tan pesada que quebró el outdoor.</p>
<p>Comentário do estudante S1 a respeito da mensagem de S7</p>
<p>La publicidad de [S7] es diferente pues hace un apelo para muchos de los sentidos humanos, como el paladar, la visión(remete a un objeto tridimensional) y el tacto(tuve ganas de alcanzarlo..jajajajaja).</p>
<p>Comentário do estudante S7 a respeito das mensagens anteriores</p>
<p>Yo estoy de acuerdo con las respuestas a respecto de mi publicidad. El apelo es para un consumidor que a él le gusta lo major sándwich.</p>
<p>Mensagem do estudante S10</p>
<p>Esta es una publicidad de un supermercado llamado Vea. El apelo es cerca de los precios bajos de los productos vendidos allí.</p> <p>http://www.mediosyempresas.com/casos/supervea1.jpg</p>
<p>Mensagem do estudante S1</p>
<p>Esta publicidad es muy interesante pues remite un carácter divino a la copa escocesa muy famosa.</p> <p>http://publicidadresumida.files.wordpress.com/2008/02/cardhu_0.jpg</p>

Fórum de discussão – Etapa “Desafío”
Comentário do estudante S3 a respeito da publicidade produzida por S2
Me gustó mucho la publicidad de [S2], es extremadamente apelativa y muy creativa. La imagen es simples y a primera vista parece no tener sentido, pero al leer la frase abajo de ella tornase auto-explicativa y bien utilizada.
Comentário do estudante S8 a respeito da publicidade produzida por S2
Está muy buena la publicidad de [S2], pues nos hace pensar sobre como nos comportamos frente al consumismo, se somos manipulados o se lo manipulamos. Es interesante el uso de la imagen de un código de barras, pues nos trae la idea de que somos solamente fuente de dinero para los otros. Pero, pienso que podía tener un poco más de color para causar un mayor impacto.
Comentário do estudante S6 a respeito da publicidade produzida por S2
Me gustó mucho la manera como [S2] presentó su argumento. La figura es muy buena, pues representa exactamente el consumismo. El texto también es muy impactante, pues nos deja una mensaje para reflejarnos.
Comentário do estudante S9 a respeito da publicidade produzida por S3 e S4
También me he gustado mucho de la publicidad de [S3] y [S4]. Lo consumo es capaz de atingir hasta el hombre vitruviano, que sale de su tradicional posición para hacer compras.
Comentário do estudante S5 a respeito da publicidade produzida por S3 e S4
La publicidad de [S3] y [S4] me ha gustado mucho. Creo que la imagen es muy buena porque representa el cambio de actitud y el slogan está bien objetivo.
Comentário do estudante S5 a respeito da publicidade produzida por S10
Penso que esta publicidade, aunque enfatize la relación que tiene el consumismo consciente con la libertad, no tiene muchos argumentos para poder convencer a quién la está leyendo.
Comentário do estudante S2 a respeito da publicidade produzida por S10
A mi me gustó mucho esta publicidad. Creo que los dos aspectos que más me llamaron la atención para convencer al lector a consumir de manera consciente es la imagen, que trae una sensación de paz y

liberidad, y también la frase "Libértate", que remite a la libertación del consumo exagerado.
Comentário do estudante S1 a respeito da publicidade produzida por S6, S8 e S9
La publicidad esta muy buena sin embargo es un poco impactante demás creo porque tiene muchas colores fuertes.
Comentário do estudante S10 a respeito da publicidade produzida por S7
creo que lo que más llama atención en nesta publicidad són las imágenes que nos hacen pensar acerca de lo consumismo y la palabra libétate.
Comentário do estudante S9 a respeito da publicidade produzida por S7
La publicidad de [S7] fue mucho bien hecha. La bandera de los EEUU contiene los logos de grandes multinacionales en lugar de sus tradicionales estrellas. También tiene un hombre con un coche de supermercado sobre una estera que está ton inconsciente de su consumo que no es capaz de ver hasta dónde él pude llevarlo.
Comentário do estudante S5 a respeito da publicidade produzida por S7
Creo que la publicidad de [S7] es muy interesante, porque las imagens son muy buenas y estan bien relacionadas con lo que esta escrito. Hay pocas frases, sin embargo la publicidad conseguiu ser directa.