



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Universitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 18, n. 03, art. 11, p. 240-259, mar. 2021

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2021.18.03.11>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



MIAR



Microtramentos Digitais e Autonomia: Análises de Percepções de Aprendizes de Língua Espanhola

Digital Microliteracies and Autonomy: Analysis of Perceptions of Spanish Learners

Aline Cristiane Morais de Souza Soares

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí
Professora do Instituto Federal de Tecnologia (IFPI) – Campus Piripiri
E-mail: gildoxxa@hotmail.com

Francisco Wellington Borges Gomes

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais
Professor da (UFPI / UESPI)
E-mail: wellborges@ufpi.edu.br

Endereço: Aline Cristiane Morais de Souza Soares
Avenida Rio dos Matos S/N no bairro Germano, em
Piripiri, CEP 64.260-000. Brasil.

Endereço: Francisco Wellington Borges Gomes
UFPI Campus Universitário Ministro Petrônio Portella,
Bairro Ininga - Teresina - PI - CEP: 64049-550. Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar
Rodrigues**

Artigo recebido em 21/02/2020. Última versão
recebida em 12/03/2020. Aprovado em 13/03/2020.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

Considerando que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão integradas ao desenvolvimento de nossas ações diárias, incluindo aquelas que pertencem ao ambiente escolar, fazem-se necessárias reflexões sobre as possibilidades de uso que elas oferecem dentro e fora da escola. Dessa forma, entendemos que o contexto escolar é um dos responsáveis em mostrar aos aprendizes, possibilidades para agir nos contextos virtuais. No ensino de língua, por exemplo, cabe a ele estimular novas práticas letradas por meio da percepção das TDICs como ferramentas que possibilitam o autoconhecimento e a autonomia da aprendizagem. Neste sentido, este trabalho se propõe a discutir brevemente sobre o papel do letramento digital para a aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras, notadamente da língua espanhola. O texto apresenta, ainda, os resultados de uma pesquisa qualitativa que visou identificar o modo como um grupo de adolescentes vê e utiliza as TDICs para aprender espanhol de modo autônomo. Os participantes foram selecionados aleatoriamente dentre os alunos do ensino médio de uma escola pública federal brasileira. As análises “microletramento digital”, os aprendizes absorvem melhor as possibilidades que o ambiente virtual pode lhes oferecer com relação à aprendizagem autônoma da língua espanhola. Também foi possível verificar que os agentes pesquisados perceberam que as TDICs são agentes que propiciam a interação entre os povos de outras nacionalidades, fomentando dessa forma, a interculturalidade, mas que ao mesmo tempo os usuários necessitavam de maiores orientações sobre como utilizar tais ferramentas.

Palavras-chaves: TDICs. Percepção. Aprendizagem. Autonomia. Língua Espanhola.

ABSTRACT

Considering that Digital Information and Communication Technologies (DICTs) are integrated into the development of our daily actions, including those that belong to the school environment, it is necessary to reflect on the possibilities of use that they offer inside and outside schools. Thus, we understand that the school context is one of those responsible for showing learners the possibilities to act in virtual contexts. In language teaching, for example, it is up to it to encourage new literate practices through the perception of DICTs as tools that enable self-knowledge and autonomy in learning. In this sense, this paper proposes to briefly discuss the role of digital literacy for autonomous learning of foreign languages, notably the Spanish language. This text presents the results of a qualitative research that aimed to identify how a group of adolescents sees and uses TDICs to learn Spanish independently. Participants were randomly selected from high school students at a Brazilian federal public school. The “digital microliteracy” concept proposed in here seeks to afford the analyzes of how these apprentices perceive the possibilities that the virtual environment can offer them in relation to the autonomous learning of the Spanish language. It was possible to verify that the agents surveyed realized that the DICTs are agents that provide interaction between peoples of other nationalities, thus promoting interculturality, but at the same time needed more guidance on how to use them effectively.

Key-words: DICTs. Perception. Learning. Autonomy. Spanish.

1 INTRODUÇÃO

Manusear as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)¹ exige do usuário mais do que ser letrado na escrita digital. Isso requer saber como produzir, ler, compreender, interpretar, criticar e repassar as informações no mundo digital. Na academia, estas ações são analisadas por meio dos estudos do letramento digital, que destaca o uso funcional e crítico das tecnologias digitais, podendo ser relacionado à aprendizagem das línguas estrangeiras. De acordo com Beserra *et al* (2016) as mudanças de comportamento dos adolescentes diante das tecnologias têm modificado a condução do cotidiano desses jovens, isto é, com o acesso aos artefatos tecnológicos, alguns deles passaram a vivenciar mais as experiências que esses aparelhos e ferramentas lhes fornecem, dentre elas suas experiências de aprendizagem.

Segundo dados da Pearson (2019), uma empresa de aprendizagem que atua em mais de 70 países e que combina conteúdo e avaliação com serviços e tecnologia, um total de 75% dos seus alunos acredita que a autonomia do aprendiz é um fator importante para que eles sejam bem sucedidos em seus estudos. Isso sugere que os alunos veem a aprendizagem digital e virtual de um modo diferente quando comparada com a aprendizagem presencial tradicional, geralmente centrada nas ações dos professores e marcada pelo pouco estímulo ao desenvolvimento de habilidades ligadas à autonomia do aprendiz.

A percepção de uma maior autonomia no ambiente virtual por parte dos aprendizes pode estar associada ao fato de que muitas das práticas realizadas por meio de mecanismos digitais são, hoje em dia, aprendidas de modo autônomo. É fácil perceber, por exemplo, que ao manusear o computador, o usuário pode adquirir habilidades de ler e produzir textos comuns aos diversos ambientes digitais, sem que seja essencial passar por experiências formais de aprendizagem, como cursos e treinamentos de informática.

O mesmo pode ser dito sobre o aprendizado de línguas estrangeiras, já que o uso de artefatos digitais permite maiores possibilidades de interação com falantes de outras línguas, ou o acesso a conteúdos produzidos em línguas estrangeiras, dentre eles músicas, filmes, programas de TV, jogos, textos verbais etc. Com base nisso, podemos dizer que as TDICS podem também propiciar um maior conhecimento da cultura de outros povos e países, uma vez que o contato linguístico inevitavelmente também leva a um maior contato cultural.

¹ Nomenclatura adotada neste trabalho, sendo que por vezes é usando TICs porque diferentes autores usam nomenclaturas diferentes.

Por outro lado, se o aprendiz tem maior acesso a línguas estrangeiras (LEs) por meio da TDICs, não podemos nos esquecer de que este acesso também é uma responsabilidade da escola, já que na aprendizagem formal de língua estrangeira é fundamental que o aluno tenha oportunidades de interações na língua dentro do ambiente escolar. Desse modo, a integração das TDICs às aulas de língua estrangeira é de grande importância para que as aulas possam atender às necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que possam oferecer oportunidades de aprendizagem mais significativas.

No entanto, também é preciso reconhecer que ainda há muitos aprendizes de LEs que não estão plenamente integrados com as TDICs, seja pelas limitações socioeconômicas de uma parcela considerável da população, especialmente no contexto brasileiro, cujas diferenças socioeconômicas podem levar a um grande distanciamento de alguns grupos de uma inserção tecnológica mínima; ou seja, por uma resistência da escola em inserir certas tecnologias, mesmo quando dispõem de condições financeira para tal.

Em relação ao segundo fator, é inevitável mencionarmos que se de um lado a tecnologia pode trazer benefícios, por outro ela também pode trazer certos desconfortos para dentro da realidade da sala de aula, visto que seu uso é, por vários momentos, um constante desafio para docentes e discentes, especialmente para aqueles não habilitados a ela. Por esse motivo, neste texto, pretendemos discutir brevemente sobre o papel do letramento digital para a aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras, notadamente da língua espanhola. Nesse percurso, entendemos que quanto mais familiarizados com o uso das tecnologias digitais e suas potencialidades para a aprendizagem de línguas, mais aqueles envolvidos com este processo tendem a explorar as tecnologias de modo benéfico.

Inicialmente, discutiremos sobre as necessidades para o aprendizado autônomo da língua espanhola, especialmente ao considerarmos o atual contexto de ensino formal da língua no Brasil. Em seguida, apresentaremos algumas perspectivas para a análise do letramento digital como um conjunto de habilidades situadas e dependentes das percepções dos usuários de tais tecnologias. Para isso, adotaremos o conceito de “microletramentos digitais”, que são habilidades situadas e direcionadas a contextos específicos de uso das tecnologias que por vezes não são automaticamente transferidas a outras situações que envolvem o uso de artefatos digitais. Por fim, apresentaremos as análises dos dados coletados por meio de uma pesquisa qualitativa que visou identificar o modo como um grupo de adolescentes vê e utiliza as TDICs para aprender espanhol de modo autônomo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TDICs, Autonomia e a aprendizagem de língua espanhola

Hoje em dia, a todo momento as pessoas estão se comunicando por meio das mídias sociais e, com isso, tendo contato com pessoas de várias nacionalidades, assim como também com textos e outros conteúdos produzidos em línguas estrangeiras. Apesar disso, não é possível atribuímos apenas a esse contato o aprendizado de uma LE, já que muitos são aqueles que mesmo expostos às tecnologias digitais não apreendem outras línguas simplesmente pelo consumo das mídias digitais ou por se envolverem em situações de interação com falantes de outra língua. Se assim fosse, muitos de nós seríamos fluentes em línguas como o inglês, já que ouvimos músicas nessa língua desde muito cedo em nossas vidas. Isso nos mostra que aprender outra língua vai muito além do contato com ela. Dentre os inúmeros fatores que podem influenciar a aprendizagem de línguas está a autonomia.

De fato, dada a complexidade que envolve a aprendizagem de línguas, podemos dizer que as tecnologias representam apenas algumas dentre as várias possibilidades para a aprendizagem no mundo contemporâneo. Para terem relevância nesse processo, entretanto, é necessário que as TDICs sejam percebidas como ferramentas úteis por professores e aprendizes, tornando-se mecanismos sobre os quais possam ser construídas didáticas adequadas às necessidades tanto de quem pretende ensinar quanto de quem busca aprender por meio delas. Essa consciência é um fundamento essencial para o desenvolvimento da autonomia.

Gomes (2019) nos esclarece de que modo a autonomia no uso das TICs pode influenciar no aprendizado de línguas:

Da mesma forma, em situações informais de aprendizagem, as possibilidades oferecidas pelas TIC's levam cada vez mais ao desenvolvimento de aprendizes autônomos, capazes de buscar oportunidades de aprendizagem em suportes que gradualmente se tornam mais acessíveis que ferramentas como livro. É possível termos experiências de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais praticamente em qualquer hora e lugar. Nesse sentido, podemos dizer que as tecnologias digitais muitas vezes acabam chegando onde livros e professores ainda não conseguiram. (GOMES, 2019, p. 35).

Assim como o autor supracitado, entendemos, com bases em Moura Filho (2009) e Gomes (2015), que a autonomia na aprendizagem é a capacidade do indivíduo em gerenciar o seu próprio aprendizado, em ter responsabilidade por suas ações de modo que elas o conduzam ao sucesso pretendido. Assim, ser autônomo é assumir os caminhos que nos levam

à aprendizagem. Contudo, aprender com autonomia não significa isolamento e desprezo pelos professores, significa ter autossuficiência na internalização do conhecimento, seja ele ministrado pelo professor ou em situações de autoaprendizagem que se passam fora da sala de aula. Em relação às TICs, a autonomia pode ser descrita como a capacidade que o aprendiz tem de definir objetivos, metas e estratégias por meio das tecnologias, além de mecanismos de estímulo, manutenção e avaliação do progresso experimentado durante as experiências de aprendizagem que elas propiciam. A busca pela autonomia na aprendizagem por meio das TICs também pode significar mais do que a busca por independência, já que ela também é uma forma de se integrar na sociedade conectada, pois pode levar à apropriação dos recursos tecnológicos e das habilidades necessárias para a inclusão social, profissional e econômica.

No atual contexto de ensino formal da língua espanhola do Brasil, a autonomia do aprendiz parece ser um ponto chave para que os alunos da educação básica possam criar oportunidades de aprendizagem que os levem ao domínio da língua estrangeira, especialmente porque embora o espanhol venha ganhando força fora do Brasil², as recentes políticas educacionais brasileiras têm se mostrado resistentes à adoção de mecanismos de formação que enfatizem a multiculturalidade e o multilinguismo, que poderiam ser promovidos pelo maior fomento ao ensino de espanhol e de outras línguas estrangeiras no país. Isso é perceptível pela recente reforma educacional, que retirou a língua espanhola do rol de línguas obrigatórias a serem ensinadas na educação básica e, conseqüentemente, limitou o acesso na escola à outras línguas e culturas.

Historicamente, a situação da língua espanhola na educação básica nunca foi totalmente estável. Em sua trajetória, do início do século XX até os dias atuais, ela passou por momentos de inclusão obrigatória, inclusão optativa e até de não participação no sistema educacional. Alberti e Carlos (2017) e Silva e Silva (2017) traçam esse percurso histórico da língua espanhola (e estrangeira, de modo geral) no sistema educacional brasileiro. Dentre os marcos da presença do espanhol na educação brasileira, merecem destaque:

- 1919 - A primeira vez que a língua espanhola surgiu como disciplina oficial no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, mas não apresentou caráter obrigatório;
- 1942 - Sua obrigatoriedade aparece com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (incluída na Reforma Capanema);

²O espanhol ocupa a segunda posição mundial em quantidade de falantes nativos (atrás apenas do chinês) e é estudado como língua estrangeira por cerca de 2.2 milhões de pessoas em todo o mundo (INSTITUTO CERVANTES, 2017).

- 1976 - Com a Resolução Nº 58 a oferta de língua estrangeira para o ensino médio tornou-se obrigatória, embora não houvesse menção explícita ao ensino de espanhol;
- 1991 - As discussões mais fortes sobre a inclusão do espanhol no ensino brasileiro ocorreram a partir da assinatura do Tratado de Assunção, o que daria início ao MERCOSUL.
- 1996 – A Lei 9394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, incluiu a oferta de uma língua estrangeira moderna em caráter obrigatório e uma segunda, optativa, dentro das possibilidades de cada região;
- 2005 – Com a promulgação da lei 11.161, tornou-se obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio público e privado, atribuindo a ela a matrícula optativa por parte do aluno.
- 2016 – Por meio da Medida Provisória 746/2016, que deu novas características ao Ensino Médio, foi excluída a obrigatoriedade de ensino de língua espanhola.
- 2017 – Aprovação da Lei No. 13415/2017, que modificou a LDB até então vigente, estabeleceu a língua inglesa como língua estrangeira de oferta obrigatória no currículo do Ensino Médio e, em caráter optativo, a oferta de outras línguas estrangeiras, dando preferência ao espanhol, de acordo com a realidade de cada sistema de ensino (Art. 35-A, § 4, da Lei 9394/96).

Embora ainda se mantenha com um caráter opcional, a não obrigatoriedade do ensino de espanhol acabou impactando na oferta dessa língua aos alunos de muitas escolas. Com isso, o acesso à língua e à cultura compartilhada por aproximadamente 500 milhões de pessoas em todo o mundo (INSTITUTO CERVANTES, 2017) ficou, no Brasil, condicionado à percepção das comunidades escolares sobre a relevância de uma educação multicultural e multilinguística para a formação integral do cidadão. Contudo, essa percepção também está condicionada a outros fatores que igualmente têm sido sistematicamente afastados da escola, tais como a percepção das demandas dos mercados de trabalho e das exigências culturais do mundo globalizado.

Ausente das escolas, o acesso à língua espanhola migrou para as tecnologias digitais, que aos poucos vêm colaborando para mudar a forma de pensar e de agir em diferentes contextos ligados não só ao ensino de espanhol, mas também de outras línguas estrangeiras. A conexão com o mundo virtual permite essa proximidade com o mundo real, o que possibilita aos aprendizes o acesso a várias línguas e culturas.

A internet, por exemplo, pode ser utilizada como uma ferramenta capaz de favorecer a aprendizagem de línguas estrangeiras, levando em consideração o acesso que ela permite ter com amostras reais de uso da língua, assim como com materiais instrucionais e as oportunidades de busca por conteúdo específico relacionados às LÊs. Entretanto, como já assinalamos anteriormente, somente o contato com a língua não é suficiente para a aprendizagem significativa, de modo que é fundamental que o aprendiz também faça uso de estratégias variadas para aprender. Dentre essas estratégias, estão o desenvolvimento da autonomia e de habilidades relacionadas ao letramento digital. Dessa forma, para que aconteça a aprendizagem da língua espanhola por meio das tecnologias digitais, o aprendiz deve perceber quais tecnologias estão à sua disposição para estudar com autonomia e compreender de que modo elas podem contribuir para tal aprendizado, levando-se em consideração os seus próprios objetivos de aprendizagem em relação à língua.

Inevitavelmente, para se chegar a esse nível de consciência, também é necessário ter certas habilidades de letramento digital, já que ao estar pouco familiarizado com as ferramentas digitais um aprendiz pode ignorar as potencialidades que elas oferecem. Na próxima seção, discutiremos um pouco mais sobre essas habilidades e como elas podem contribuir para o aprendizado mais autônomo da língua. Para isso, propomos o conceito de “microletramentos digitais”.

2.2 Microletramentos digitais

Como discutido anteriormente, as tecnologias estão em todos os lugares, e medeiam as mais variadas atividades, tais como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar, viajar e aprender (KENSKI, 2012, p. 18). Isso nos mostra que todo tempo é tempo das tecnologias, já que com o passar dos anos entramos cada vez mais na “era da tecnologia digital”, sendo direta ou indiretamente influenciados por elas.

Igualmente, a percepção sobre a aplicabilidade das tecnologias digitais na aprendizagem está se multiplicando, o que valoriza ainda mais a diversidade de recursos utilizados para aprender línguas estrangeiras, principalmente depois do advento da globalização. Nessa perspectiva, a aquisição de uma nova língua é entendida como um processo de desenvolvimento do ser humano, considerando sua capacidade de aprendizagem, de comunicação, de socialização, entre outras. Entretanto, conhecer uma língua estrangeira não significa somente o domínio de estruturas gramaticais, mas também o conhecimento das diversidades dos costumes, de maneiras de falar, de relacionamentos, de vivência em comunidade etc. Nos contextos digitais, contudo, podemos afirmar que aprender línguas

estrangeiras também envolve o aprender como se tornar um letrado digital. Essa relação entre aprendizagem e artefatos tecnológicos é realçada por Gomes (2015), ao tratar da inevitável mudança de comportamento que a inserção de tecnologias tem provocado nos contextos de aprendizagem. Nas palavras do autor:

A popularização da tecnologia e a inserção dos alunos podem dar novos rumos às práticas escolares, uma vez que muitos chegam a passar mais tempo em frente de telas (TV, computador e celular por exemplo) do que na própria escola, criando novos hábitos, valores, conhecimentos, tipos de interação e formas de aprendizado. (GOMES, 2015, p. 65).

Moran (2000, p. 44) já falava do computador como um poderoso recurso de comunicação devido à velocidade de transmissão e de seus programas, o que oportuniza pesquisas, o conhecimento de novos conceitos, ideias, lugares, a produção de textos, a criação de materiais tanto individual quanto coletivamente, o compartilhamento de ideias etc. Há 20 anos, o autor considerava o computador como uma mídia poderosa para o ensino e aprendizagem ao citar a dinâmica que a internet oferecia ao usuário. De lá para cá, essa dinâmica apresenta-se muito mais intensa, já que estão à disposição do aprendiz artefatos como: *smartphones*, *tablets*, câmeras digitais, aplicativos de edição, produção e divulgação de textos e vídeos, entre outros, de modo que muitas vezes não é necessário que o aprendiz tenha acesso a um computador propriamente dito.

Contudo, assim como simplesmente ter contato com uma língua pode não levar à sua aprendizagem, apenas fazer uso das ferramentas digitais não significa ser letrado digital, ao menos de modo amplo. Sendo um conceito complexo, o letramento digital reflete minúcias e particularidades, de modo que é mais seguro falarmos em níveis de letramento digital em vez de tratá-lo como uma habilidade uniforme que se tem ou não. Por exemplo, um usuário habituado a ler memes da internet pode não desempenhar bem a habilidade de avaliar os conteúdos explícitos e implícitos que eles veiculam, ou ainda a habilidade para produzir seus próprios memes e divulgá-los na rede, de modo a atingir certos propósitos dentro das comunidades on-line da qual faça parte. Isso nos mostra que a depender do usuário ou da situação comunicativa em que ele se encontra (e dos propósitos comunicativos atrelados a elas), certas habilidades digitais são mais relevantes do que outras. Embora bastante situadas, cada uma dessas habilidades se insere dentro do amplo espectro do letramento digital, constituindo individualmente “microletramentos digitais”. Dessa forma, esses microletramentos refletem os diferentes aspectos do letramento digital, situados de acordo com as necessidades e a complexidade de cada contexto ou situação em que eles se inserem.

Barton e Lee (2015, p. 13) falam que “na compreensão da relação entre tecnologia e vida de modo mais geral, nosso ponto de partida é o que as pessoas fazem e como elas mobilizam recursos para construir sentidos em suas atividades cotidianas”. As pessoas desempenham várias ações ao longo do dia e boa parte delas é realizada

Tendo as tecnologias como suporte. Entretanto, para cada uma dessas atividades, conjuntos de habilidades distintos são geralmente requeridos a ponto de que duas atividades realizadas por meio de artefatos digitais possam exigir conhecimentos e desempenhos completamente diferentes entre si. Assim, ser letrado digitalmente não é apenas saber manusear os dispositivos tecnológicos, mas possuir habilidades específicas para desempenhar adequadamente cada atividade que realizamos por meio deles. A complexidade do letramento digital pode ser ilustrada por algumas das definições encontradas na literatura acadêmica sobre o tema.

Para Souza e França (2017, p. 27), por exemplo, o letramento digital é um "instrumento de transformação social e construção de cidadania", pois para tornar-se um sujeito crítico é preciso ter "oportunidade de acesso a informações no meio digital". Já para Buckingham (2010, p. 47- 48) ser letrado digital significa saber o mínimo sobre cada artefato tecnológico a que se tem acesso, como ligar e desligar um aparelho, conhecer as funções dos dispositivos antes de usá-los, perceber o que pode ser realizado pelo artefato além de suas funções. É, enfim, navegar pelas possibilidades que a tecnologia permite. Dudeney, Hocly e Pegrum (2016, p. 17), por sua vez, caracterizam os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Dentre as definições supracitadas, acreditamos que a proposta de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016, p. 17) engloba e sintetiza as outras duas anteriores, já que ela considera ao mesmo tempo os conhecimentos específicos característicos a cada ambiente ou atividade digital enquanto também considera os impactos sociais que elas provocam nos contextos específicos em que se inserem. A partir do grau de complexidade de diferentes atividades digitais, os autores propõem um quadro no qual eles sugerem uma divisão para o letramento digital:

Tabela 1 Quadro dos letramentos digitais.

		Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente	★	Letramento impresso Letramento em SMS			
	★★★	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
	★★★★★	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem	Letramento pessoal Letramento em rede Letramento participativo	
	★★★★★	Letramento em jogos Letramento móvel		Letramento intercultural	
	★★★★★★	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: Dudeney; Hockly; Pegrum (2016)

O quadro está dividido em 5 níveis de complexidade (Grau I, Grau II, Grau III, Grau IV e Grau V) apresentados no eixo vertical e representados pelas duas primeiras colunas. Já nas colunas 3, 4, 5 e 6 são apresentados diferentes focos priorizados pelas diversas atividades de letramento digital mapeadas pelos autores. Eles são a linguagem, a informação, a conexão e o redesenho. No eixo horizontal, por sua vez, são apresentados os tipos de letramento digital que correspondem a cada grau de complexidade e a cada foco.

Em termos gerais, os focos apresentados no quadro situam o indivíduo na sua área de interesse e mostram que para cada uma delas certas habilidades para o uso das tecnologias digitais são mais requeridas do que outras. Da mesma forma, ao relacionar cada habilidade a um grau de complexidades, os autores sugerem que alguns letramentos são mais fáceis de serem adquiridos do que outros. Por exemplo, lidar com o “letramento impresso” e o “letramento SMS” é mais fácil que o “letramento em multimídia” e o “letramento remix” porque enquanto aqueles envolvem habilidades com as quais boa parte dos usuários já está familiarizada, estes envolvem conhecimentos ainda não difundidos amplamente entre os usuários de tecnologias. Dessa forma é possível perceber que a complexidade dos letramentos está relacionada aos usos vigentes de cada época ou grupo social. Por isso é justificável que uma pessoa possa ter pouco letramento digital para realizar certas atividades e alto nível de letramento para realizar outras. Nessa perspectiva, entendemos que os microletramentos digitais são habilidades independentes entre si, voltadas para a realização de atividades específicas, em artefatos específicos. Assim, assistir vídeos na internet seria um

microletramento digital diferente de postar vídeos on-line, já que altos níveis de habilidade no primeiro não levam, necessariamente, a altos níveis de habilidade no segundo.

Além de Dudeney, Hocly e Pegrum (2016), outros autores propõem critérios diferentes para explicar como o letramento digital é compartimentado. Selber (2004), por exemplo, classifica o letramento digital de acordo com três aspectos: Funcional, Crítico ou Retórico. O autor nos apresenta o seguinte esquema:

Tabela 2 – Esquema resumido adaptado do modelo de Multiletramentos Digitais de Selber (2004)

Multiletramentos Digitais			
Nível de LD	LD Funcional	LD Crítico	LD Retórico
Metáfora relacionada às TICs	TICs como ferramentas	TICs como artefatos culturais	TICs como mídia hipertextual
Posição de sujeito	Indivíduos como usuários competentes	Indivíduos como questionadores de TICs	Indivíduos como informados das TICs
Parâmetros e qualidades a serem explorados	<p>1) Fins educacionais: Atingir objetivos educacionais através das TICs.</p> <p>2) Convenções sociais: Entender as convenções sociais que determinam os usos das TICs.</p> <p>3) Discursos especializados: Usar adequadamente os discursos associados às TICs.</p> <p>4) Atividades gerenciais: Gerenciar de modo inteligente o mundo <i>on-line</i>.</p> <p>5) Impasses tecnológicos: Resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico.</p>	<p>1) Culturas de design: Investigar as perspectivas dominantes que constituem as culturas de <i>design</i> das TICs e seus artefatos.</p> <p>2) Contextos de uso: Compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TICs que ajudam a constituí-las e contextualizá-las.</p> <p>3) Forças institucionais: Entender as forças institucionais que modelam os usos das TICs.</p> <p>4) Representações populares: Investigar as representações que as TICs têm no imaginário das pessoas.</p>	<p>1) Persuasão: Entender que a persuasão permeia os contextos de <i>design</i> de interface, de modo implícito e explícito, e que isso envolve forças e estruturas maiores (por exemplo, contextos de uso, ideologias).</p> <p>2) Deliberação: Entender que os problemas de <i>design</i> de interface são problemas mal definidos, cujas soluções são argumentos representacionais aos quais se chega através de várias atividades deliberativas.</p> <p>3) Reflexão: Articular o conhecimento de <i>design</i> de interface em um nível consciente e sujeitar as ações e práticas à avaliação crítica.</p> <p>4) Ação social: Compreender o <i>design</i> de interface como uma forma de ação social e não apenas como ação técnica.</p>

Fonte: Bedran (2016).

No modelo de Selber (2004, apud Bedram, 2016), os letramentos digitais são chamados de Multiletramentos Digitais. Eles são classificados de acordo com o modo como as tecnologias são vistas (chamadas por ele de “metáforas relacionadas às TICs”) e os objetivos dos usuários diante das ferramentas digitais (posição dos sujeitos). Assim, infere-se que os três Níveis de Letramentos Digitais: Letramento Funcional, Letramento Digital Crítico e Letramento Digital Retórico, de certa forma classificam o usuário das TDICs de acordo com o grau de conhecimento que eles têm das TICs e os propósitos com os quais eles as utilizam. Com base no autor, temos que:

- No **Letramento Funcional** as TICs são ferramentas, enquanto que os indivíduos letrados são tidos como usuários proficientes desses recursos; Esse uso, entretanto, prioriza o conhecimento procedimental sobre os artefatos e as atividades a serem realizadas por meio deles.
- Já no **Letramento Digital Crítico** as TICs são comparadas a artefatos culturais e os indivíduos são vistos como questionadores dessas tecnologias. Esse letramento transcende a ênfase nos procedimentos envolvendo a compreensão e o uso da tecnologia a partir de reflexões sobre valores, crenças e ideologias subjacentes a essas novas tecnologias.
- No **Letramento Digital Retórico**, as TICs são como mídias digitais e os indivíduos são os produtores reflexivos de tecnologia. Nesse tipo de letramento, os usuários deixam de ser apenas consumidores de produtos socioculturais propagados por meio das tecnologias digitais para tornarem-se também produtores e divulgadores de tais construtos, influenciando aqueles que se mantêm apenas como consumidores.

Com essas visões sobre letramentos digitais é possível ver as possibilidades de uso das tecnologias digitais e quais delas são mais propícias à aprendizagem autônoma da língua espanhola. Também é possível compreender que os microletramentos digitais são situados de acordo com os propósitos pragmáticos das comunidades que os utilizam e referendam. Desse modo, dois usuários que estejam envolvidos na atividade de navegação podem mobilizar distintos microletramentos digitais. Enquanto um, por exemplo, ao ter acesso a textos informativos falsos (fake news) pode enxergá-los, e mesmo compartilhá-los, como textos autênticos, o outro pode adotar uma postura mais crítica em relação ao que lê e tomar certos cuidados para evitar a propagação de notícias enganosas na rede ou aos grupos virtuais dos quais faça parte. O mesmo pode ser dito em relação às práticas de aprendizagem mediadas por

tecnologias, que vão depender dos microletramentos digitais que cada aprendiz tem ou domina.

Na próxima seção, apresentamos as análises dos dados obtidos por meio de uma investigação que buscou conhecer como um grupo de adolescentes percebe e utiliza tecnologias digitais para o aprendizado autônomo de língua espanhola.

2.3 Resultados e discussão: autonomia por meio do letramento digital: análise de algumas práticas de aprendizes de espanhol

Ao longo deste texto, discutimos que para aprender LEs por meio das TDICs não basta apenas usar a tecnologia, é preciso saber para que ela serve e de que forma pode ser usada para desenvolver as habilidades linguísticas que são de interesse do aprendiz. Ainda com base no referencial teórico, mostramos que a reflexão crítica sobre as TDICs é importante para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autônomas. A partir dessa premissa, por meio da aplicação de um questionário, investigamos como um grupo de 30 adolescentes, com idade entre 14 e 18 anos³, vê e utiliza as tecnologias digitais de que dispõem para aprender a língua espanhola. Os participantes foram selecionados aleatoriamente dentre os alunos do ensino médio de uma escola pública federal brasileira, sendo 10 provenientes de cada série desse nível de ensino. Entretanto, era requisito para a seleção que todos tivessem algum contato prévio com a aprendizagem de espanhol, fosse ela mediada pela escola ou por outras experiências informais.

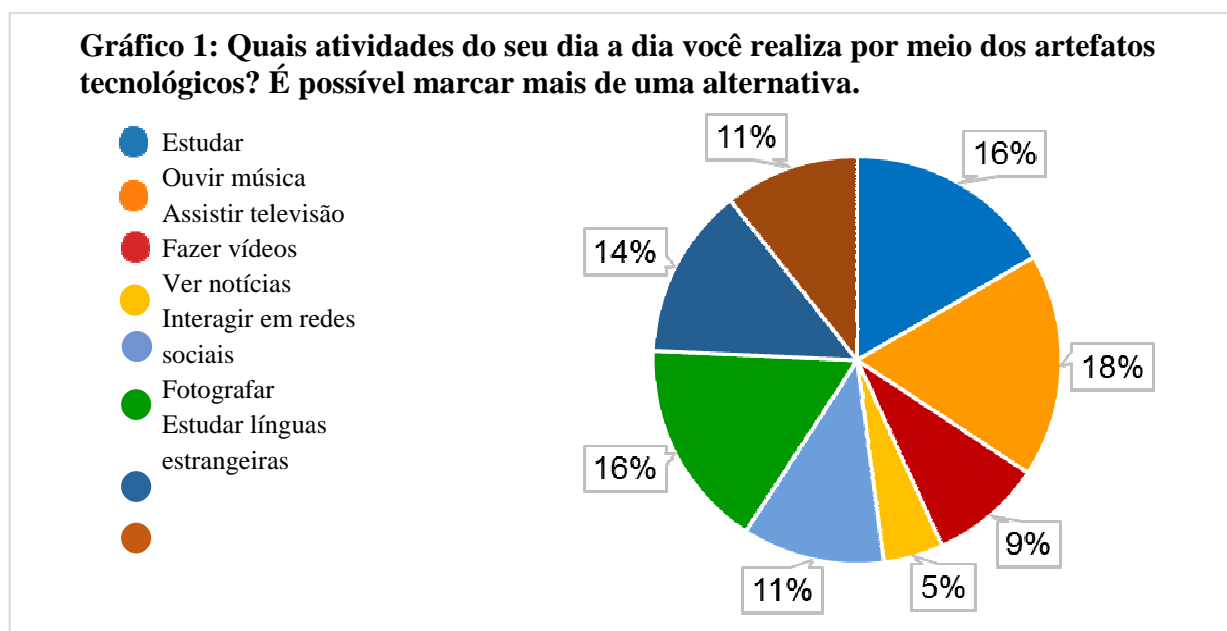
Embora o contexto escolar tenha sido o ambiente onde os sujeitos foram selecionados, o questionário abordava a aprendizagem de língua espanhola por meio das TDICs em ambientes variados, dentre eles o familiar, assim como experiências tanto coletivas quanto individuais de aprendizagem. A escolha por participantes dentro dessa faixa etária se deu porque os adolescentes costumam ter mais contato com tecnologias digitais, especialmente as que se relacionam com a telefonia móvel. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2019.

Também foi levado em conta o acesso que os participantes tinham às tecnologias digitais. Para isso, o questionário (com questões objetivas e subjetivas) trazia perguntas sobre a renda familiar, os tipos de aparelhos eletrônicos aos quais eles tinham acesso, a quantidade de tempo em que eles os utilizavam e as principais atividades que eles realizavam por meio dessas tecnologias. Para a maioria dos participantes (em torno de 73% deles), a renda familiar era menor ou igual a 1,5 salários mínimos por pessoa, enquanto que para 27% deles a renda

³ A participação dos sujeitos da pesquisa se deu mediante assinatura de Termos de Assentimento e/ou Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis, sendo a investigação aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa- CEP (Parecer: 3.262.739);

familiar estava acima de 1,5 salários mínimos por pessoa. Todos eles afirmaram ter acesso à internet, seja na escola ou em casa e a utilizam várias vezes por semana. Apesar disso, 53% deles não tinham computadores, sendo a falta de condição financeira o principal motivo apontado por eles para esse fato. Já 97% afirmaram que possuíam telefone móvel próprio enquanto outros 3% declararam utilizar os aparelhos dos pais. Contudo, embora o aparelho celular fosse um artefato amplamente usado, 40% dos participantes declararam não possuir planos de dados móveis, de modo que o acesso à internet era feito por meio do acesso a redes sem fio, seja domiciliar ou em espaços como a escola (que neste caso disponibilizava o acesso aos alunos) ou mesmo em outros espaços públicos.

Apesar das limitações geralmente impostas pelas condições financeiras, foi possível verificar que o uso da internet faz parte das práticas letradas dos participantes da pesquisa, já que 80% deles declararam acessar à rede mundial nos 7 dias da semana, com uma média diária de cerca de 5 horas. Isso nos mostra que eles estavam conectados sempre que possível e que esse acesso se dava principalmente pelo aparelho de telefonia móvel com conexão *wi-fi*. Contudo, mesmo tendo acesso a algumas tecnologias, foi possível constatar que apenas uma pequena parcela dos participantes (11%) as utilizava para estudar línguas estrangeiras. Dentre as atividades mais realizadas por eles estavam, respectivamente, ouvir música, tirar fotografias e interagir nas redes sociais. Embora essas sejam atividades com grande potencial para a aprendizagem de LEs, as respostas dos participantes sugerem que eles não as percebiam como tal, o que acabava gerando impactos na forma como eles aprendiam línguas por meio das tecnologias e ilustra que a autonomia na aprendizagem por meio da TDICs ainda não estava consolidada para eles. No gráfico a seguir, ilustramos as principais atividades realizadas pelos sujeitos por meio das TDICs:



Fonte: Autoria própria

Os dados acima nos mostram que esses jovens utilizam as tecnologias de forma a satisfazer seus interesses, seja o consumo de mídia ou a interação nas redes sociais. Entretanto, embora essas atividades também ofereçam um grande potencial para a aprendizagem de línguas estrangeiras, é possível ver que elas são desconhecidas ou ignoradas pela maioria dos participantes. Por meio das respostas daqueles que declaram utilizar as TDICs para aprender línguas estrangeiras, foi possível constatar que a ferramenta que mais se destacou foi os aplicativos de ensino de idiomas pelo celular, que são artefatos já criados especificamente para esse fim. Isso nos leva a considerar que os participantes da pesquisa apresentavam pouca habilidade para o uso criativo de outros materiais no aprendizado de LEs, já que a aprendizagem de línguas estava atrelada (e de certa forma dependente) à instrução direta oferecida por tais aplicativos. Para uma experiência de aprendizagem verdadeiramente autônoma, os aprendizes deveriam ser capazes de explorar de modo inovador as tecnologias digitais que estavam disponíveis para eles. Contudo, como discutimos no referencial teórico deste artigo, sabemos que nem sempre isso ocorre porque as habilidades relacionadas ao ambiente digital, ou seja, os microletramentos digitais, são situadas e voltadas para atender a necessidades específicas dos usuários ou dos contextos socioculturais dos quais eles fazem parte.

Curiosamente, quando perguntados sobre os motivos que os levaram a se interessar pela aprendizagem de língua estrangeira eles citaram: ouvir músicas em outras línguas, assistir a filmes e séries, jogar, estudar, ingressar no mercado de trabalho, viajar para fora do

país, conhecer novas culturas, fazer pesquisas, trabalhos escolares e navegar em redes sociais, nessa ordem. Vemos, então, que para eles, era importante saber novos idiomas para se integrarem no mundo digital e ao mercado de trabalho, mas que eles não tinham uma noção muito clara de como realizar isso por meio dos recursos digitais de que dispunham. As TDICs eram vistas predominantemente como um fim, e não como um meio para a aprendizagem de LEs. Poucos declararam realizar atividades como jogar e assistir a filmes e séries na sua língua original, ou usar músicas, ler textos, fazer pesquisas, traduções ou usar outras ferramentas para aprender espanhol de modo autônomo.

Ao serem questionados sobre os motivos pelos quais eles não exploravam alguns dos potenciais oferecidos pelas TDICs para aprender a língua estrangeira, os participantes mencionaram que o cansaço e o acúmulo de tarefas os impediam de utilizá-las para aprender idiomas. Isso sugere que eles percebiam a aprendizagem de línguas estrangeiras como algo que não estava integrado às outras atividades que realizavam por meio das TDICs. Se considerarmos o fato de que, em média, eles usavam as tecnologias digitais por 5 horas diárias para a realização de diversas atividades, dentre elas o consumo de mídias e a interação online, vemos que para os participantes essas atividades não eram percebidas como potenciais fontes de aprendizagem informal e autônoma.

Considerando os quadros propostos por Selber (2004) e Dudeney, Hocly e Pegrum (2016), é possível observarmos que os participantes apresentam microletramentos digitais ligadas à interação social e ao manuseio dos próprios artefatos tecnológicos. Apesar disso, o domínio dessas habilidades não implica automaticamente na sua utilização para a aprendizagem de línguas de modo autônomo, mostrando que tais microletramentos são atividades situadas e dependentes da forma como os indivíduos e os grupos sociais dos quais participam percebem as oportunidades oferecidas pelas TDICs.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo discutimos brevemente sobre os microletramentos digitais e a sua relação com a autonomia na aprendizagem de língua espanhola por meio das TDICs, a partir do retrato de um grupo de estudantes do ensino médio de uma instituição de ensino pública federal. Para isso, estabelecemos uma relação entre a percepção dos participantes sobre as tecnologias digitais e o uso que eles fazem delas na aprendizagem da língua espanhola.

Através das análises foi possível compreender que as TDICs, apesar dos potenciais oferecidos, não se sobressaíam no processo de aprendizagem autônomo de uma LE. Embora os alunos pesquisados as considerassem úteis, eles não as incorporavam em suas atividades

cotidianas como instrumentos para a aprendizagem autônoma da língua espanhola. Isso nos mostrou que os microletramentos digitais envolvem habilidades bastante situadas, voltadas à solução de problemas específicos, a depender das necessidades dos usuários de tecnologias. A maioria dos sujeitos da pesquisa possuía microletramentos voltados ao consumo de mídias digitais para o entretenimento, mas que não eram transferidos automaticamente para a aprendizagem da língua estrangeira. Embora os participantes tenham declarado que ouviam músicas, assistiam a filmes e séries, jogavam e faziam pesquisas em outras línguas, incluindo a língua espanhola e que reconheciam a importância em saber um novo idioma para seu futuro, eles também relataram que não sabiam como agir para atingir conscientemente esse objetivo por meio das TDICs.

A partir destes resultados, podemos verificar que também é de responsabilidade da escola oportunizar essas interações com tecnologias digitais no ambiente escolar para que haja o aprendizado de microletramentos específicos às necessidades de aprendizado dos alunos. Haja uma aprendizagem significativa, atendendo às necessidades do aprendiz. Os resultados também nos chamam a atenção para o fato de que mais pesquisas sobre os multiletramentos escolares são necessários, em especial aqueles que envolvem a aprendizagem de línguas. Dentre elas, chamamos a atenção para futuras investigações sobre como se desenvolvem os microletramentos digitais nas práticas tanto no ambiente escolar, quanto pessoal e profissional, visto que todos os dias surgem novos artefatos tecnológicos e novos usos para artefatos já consolidados, levando a necessidades dos usuários de que outros microletramentos sejam aprendidos, mesmo por usuários já proficientes em certos usos das TDICs.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, R. F. S; CARLOS, V. G. As políticas linguísticas e o ensino de espanhol no Paraná. **Revista X. Curitiba**, Vol. 12, Nº 3, 2017.

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online: textos digitais**. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Tradução Milton Camargo Mota.

BEDRAN, P. F. **Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade**. Revista EntreLínguas. Araraquara: UNESP, 2016. v.2, n.2, p.225-247, jul./dez, 2016.

BESERRA, E. P *et al.* **Atividade de vida “comunicar” e uso de redes sociais sob a perspectiva de adolescentes**. Cogitare Enferm. 2016. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/41677/27247>. Acesso em: 15/11/2018.

BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 37-58, set./dez., 2010.

DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOMES, F. W. B. **Letramento Digital e Formação de Professores nos Cursos de Letras de Universidades Brasileiras**. Teresina: EDUFPI, 2019.

GOMES, F. W. B *et al.* **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019.

GOMES, F. W. B. **O Professor e a Adoção de Tecnologias Audiovisuais no Ensino de Línguas Estrangeiras: Considerações Teóricas sobre a TV e o Vídeo**. - Teresina: EDUFPI, 2015.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2012. 9ª ed. Série Prática Pedagógica.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOURA FILHO, A. C. L. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, Nº 1, jan./ju, 2009.

PEARSON P. L. C. **Educação caminha para aprendizado “self-service”, aponta pesquisa mundial**. Disponível em: <https://br.pearson.com/imprensa/noticias/educacao-caminha-para-aprendizado-self-service-aponta-pesquisa-mundial.html>. Acesso em 13/01/2020.

SELBER, S. A. **Multiliteracies for a Digital Age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SILVA, A. N. B.; SILVA, R. A. **Formação docente e inserção da língua espanhola nas escolas públicas brasileiras: de resistências e retrocessos**. In: II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Natal, 2017.

SOUZA, L. F; FRANÇA, I. L. **Inclusão digital como fator de acesso à informação: Perspectivas para o Letramento Digital**. RE. SAÚD. DIGI. TEC. EDCU. Fortaleza, CE, v. 2, n. 3, p. 20-29, jan./ago. 2017.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

SOARES, A. C. M. S; GOMES. F. W. B. Microletramentos Digitais e Autonomia: Análises de Percepções de Aprendizes de Língua Espanhola. **Rev. FSA**, Teresina, v.18, n. 03, art. 11, p. 240-259, mar. 2021.

Contribuição dos Autores	A. C. M. S. Soares	F. W. B. Gomes
1) concepção e planejamento.	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X