

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO**

**TATIANA MARIA COUTO CARVALHO**

**OBJETOS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS: UMA ANÁLISE SOBRE SUA  
PERTINÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**CURITIBA**

**2017**

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**  
**DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO**

**TATIANA MARIA COUTO CARVALHO**

**OBJETOS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS: UMA ANÁLISE SOBRE SUA  
PERTINÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA**

Dissertação apresentada para qualificação como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, área: Linguagem e Tecnologia.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Rossana Aparecida Finau

**Coorientador:** Prof. Dr. Wellington Teixeira Lisboa

**CURITIBA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

C331o  
2017

Carvalho, Tatiana Maria Couto  
Objetos de aprendizagem digitais : uma análise sobre sua pertinência pedagógica para o ensino e aprendizagem de língua espanhola / Tatiana Maria Couto Carvalho.-- 2017.  
114 f. : il. ; 30 cm

Texto em português com resumo em espanhol  
Disponível também via World Wide Web  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Curitiba, 2017  
Bibliografia: f. 110-114

1. Línguas modernas – Estudo e ensino. 2. Idiomas – Aprendizagem. 3. Língua espanhola – Estudo e ensino. 4. Língua espanhola – Compêndios para estrangeiros – Português. 5. Material didático – Avaliação. 6. Ensino – Meios auxiliares. 7. Ensino auxiliado por computador. 8. Ensino via Web. 9. Tecnologia educacional. 10. Inovações educacionais. 11. Linguagem e línguas – Dissertações. I. Finau, Rossana Aparecida. II. Lisboa, Wellington Teixeira. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. IV. Título.

DD: Ed. 22 – 400

---

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

## TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº 07

A Dissertação de Mestrado intitulada *Objetos de aprendizagem digitais: uma análise sobre sua pertinência pedagógica para o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola*, defendida em sessão pública pela candidata **Tatiana Maria Couto Carvalho**, no dia 08 de agosto de 2017, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, área de concentração Linguagem e Tecnologia, e aprovada, em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

### BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Dr.ª Rossana Aparecida Finau – presidente – PPGEL/UTFPR

Prof. Dr. Wellington Teixeira Lisboa – co-orientador – UTFPR

Prof.ª Dr.ª Luzia Schalkoski Dias – membro avaliador – PUCPR

Prof. Dr. Gustavo Nishida – membro avaliador – UTFPR

Prof.ª Dr.ª Paula Ávila Nunes – membro avaliador – PPGEL/UTFPR

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 09 de agosto de 2017.

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

La máquina la hace el hombre  
Y es lo que el hombre hace con ella

Jorge Drexler

## RESUMO

CARVALHO, Tatiana Maria Couto. **Objetos de aprendizagem digitais**: uma análise sobre sua pertinência pedagógica para o ensino e aprendizagem de língua espanhola. 2017. 127 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

O aumento no uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, especificamente nas aulas de línguas estrangeiras, revela a importância de uma discussão sobre o tema e a necessidade de uma análise consistente sobre os materiais digitais utilizados com propósito educativo. Considerando a relevância global da língua espanhola e a importância estratégica que seu estudo representa para o Brasil, esta pesquisa objetiva analisar a pertinência pedagógica dos objetos de aprendizagem digitais disponíveis para o ensino e aprendizagem da língua espanhola, fundamentando-se nos documentos oficiais para a educação brasileira. A partir de um estudo bibliográfico e de uma abordagem qualitativa e metodologia exploratória (MINAYO, 2009), (CHIZZOTI, 2010), a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma concepção discursiva de língua (BAKHTIN, 2002) e um entendimento sociointeracionista de ensino (VYGOTSKY, 1993). Estudos teóricos sobre tecnologia e sua relação com a educação (PINTO, 2005), (FEENBERG, 2016) precederam a investigação sobre a conceitualização e os entendimentos em relação a objetos de aprendizagem (LEFFA, 2006). Buscou-se em repositórios nacionais gratuitos objetos de aprendizagem de língua espanhola que atendessem ao critério estabelecido pela pesquisa de oferecer interatividade aos usuários. Apenas cinco exemplares correspondiam ao critério e todos foram avaliados segundo suas características de identificação, conteúdo, aspectos didáticos e usabilidade. Os resultados parciais obtidos apontam no sentido de que a área carece de estudos teóricos e de objetos de aprendizagem de qualidade, concernentes com teorias de aquisição de língua estrangeira e métodos de ensino e aprendizagem empregados atualmente e recomendados pelos documentos oficiais que norteiam a educação no país.

Palavras-chave: objetos de aprendizagem; língua estrangeira; língua espanhola.

## RESUMEN

CARVALHO, Tatiana Maria Couto. **Objetos de aprendizaje digitales**: un análisis sobre su pertinencia pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de lengua española. 2017. 127 p. Disertación de Maestría – Programa de Posgrado en Estudios de Lenguaje, Universidad Tecnológica Federal de Paraná. Curitiba, 2017.

El incremento en el uso de los recursos tecnológicos en el ambiente escolar, específicamente en las clases de lenguas extranjeras, revela la importancia de una discusión sobre el tema y la necesidad de un análisis consistente sobre los materiales digitales utilizados con propósito educativo. Considerando la relevancia global de la lengua española y la importancia estratégica que su estudio representa para Brasil, esta investigación objetiva analizar la pertinencia pedagógica de los objetos de aprendizaje digitales disponibles para la enseñanza y aprendizaje de la lengua española, fundamentándose en los documentos oficiales para la educación brasileña. A partir de un estudio bibliográfico y de un abordaje cualitativo y metodología exploratoria (MINAYO, 2009), (CHIZZOTI, 2010), la investigación ha sido desarrollada a partir de una concepción discursiva de lengua (BAKHTIN, 2002) y un entendimiento sociointeraccionista de enseñanza (VYGOTSKY, 1993). Estudios teóricos sobre tecnología y su relación con la educación (PINTO, 2005), (FEENBERG, 2016) precedieron la investigación sobre la conceptualización y los entendimientos en relación a objetos de aprendizaje (LEFFA, 2006). Se buscó en repositorios nacionales gratuitos objetos de aprendizaje de lengua española que atendiesen al criterio establecido por la investigación de ofrecer interactividad a los usuarios. Solamente cinco ejemplares correspondieron al criterio y todos han sido evaluados según sus características de identificación, contenido, aspectos didácticos y usabilidad. Los resultados obtenidos apuntan en el sentido de que el área carece de estudios teóricos y de objetos de aprendizaje de calidad, concernientes con teorías de adquisición de lengua extranjera y métodos de enseñanza y aprendizaje empleados actualmente y recomendados por los documentos oficiales que nortean la educación en el país.

Palabras-clave: objetos de aprendizaje; lengua extranjera; lengua española.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	FICHA DE CATALOGAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>ÁRBOL GENEALÓGICO DE LA FAMILIA</i> .....	41
FIGURA 2 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>ÁRBOL GENEALÓGICO DE LA FAMILIA</i> .....	42
FIGURA 3 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>ÁRBOL GENEALÓGICO DE LA FAMILIA</i> – JANELA COM GABARITO .....	44
FIGURA 4 -	FICHA DE CATALOGAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LA CAPERUCITA ROJA</i> .....	47
FIGURA 5 -	TELA INICIAL DO OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LA CAPERUCITA ROJA</i> .....	48
FIGURA 6 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LA CAPERUCITA ROJA</i> – TEXTO-BASE .....	50
FIGURA 7 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LA CAPERUCITA ROJA</i> – GLOSSÁRIO .....	50
FIGURA 8 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LA CAPERUCITA ROJA</i> – PUPILETRAS .....	52
FIGURA 9 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LA CAPERUCITA ROJA</i> – CRUCIGRAMA .....	53
FIGURA 10 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LA CAPERUCITA ROJA</i> – ERRO DE PROGRAMAÇÃO 1 .....	55
FIGURA 11 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LA CAPERUCITA ROJA</i> – ERRO DE PROGRAMAÇÃO 2 .....	56
FIGURA 12 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LA CAPERUCITA ROJA</i> – ERRO DE PROGRAMAÇÃO 3 .....	57
FIGURA 13 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LA CAPERUCITA ROJA</i> – MENSAGEM EM PORTUGUÊS .....	59



FIGURA 14 -	FICHA DE CATALOGAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LOS HERMANOS AYAR</i> .....	61
FIGURA 15 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LOS HERMANOS AYAR</i> – TELA INICIAL .....	62
FIGURA 16 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LOS HERMANOS AYAR</i> – LINK PARA O TEXTO-BASE .....	64
FIGURA 17 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LOS HERMANOS AYAR</i> – ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA .....	67
FIGURA 18 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LOS HERMANOS AYAR</i> – MOSTRAR LAS RESPUESTAS .....	68
FIGURA 19 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LOS HERMANOS AYAR</i> – MOSTRAR LAS RESPUESTAS .....	69
FIGURA 20 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LOS HERMANOS AYAR</i> – COMPLETAR LAS ORACIONES .....	71
FIGURA 21 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LOS HERMANOS AYAR</i> – RELACIONAR COLUMNAS .....	72
FIGURA 22 -	FICHA DE CATALOGAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LAS HABICHUELAS MÁGICAS</i> .....	75
FIGURA 23 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LAS HABICHUELAS MÁGICAS</i> – TELA INICIAL .....	76
FIGURA 24 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LAS HABICHUELAS MÁGICAS</i> – TEXTO-BASE .....	77
FIGURA 25 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LAS HABICHUELAS MÁGICAS</i> – EL AHORCADO .....	80
FIGURA 26 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LAS HABICHUELAS MÁGICAS</i> – JANELA DE RESPOSTA .....	81
FIGURA 27 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LAS HABICHUELAS MÁGICAS</i> – ENFORCAMENTO .....	82

FIGURA 28 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LAS HABICHUELAS MÁGICAS</i> – MENSAGEM DE FINALIZAÇÃO DO ENFORCAMENTO .....	83
FIGURA 29 –	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LAS HABICHUELAS MÁGICAS</i> – MENSAGEM DE PARABÉNS NA FINALIZAÇÃO DO ENFORCAMENTO .....	84
FIGURA 30 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LAS HABICHUELAS MÁGICAS</i> – ANTÓNIMOS .....	85
FIGURA 31 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>LAS HABICHUELAS MÁGICAS</i> – RELACIONAR LAS COLUMNAS .....	86
FIGURA 32 -	FICHA DE CATALOGAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> .....	88
FIGURA 33 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – TELA DE APRESENTAÇÃO .....	91
FIGURA 34 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – TELAS SOBREPOSTAS .....	92
FIGURA 35 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – RESULTADO IMPERCEPTÍVEL 1 .....	93
FIGURA 36 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – RESULTADO IMPERCEPTÍVEL 2 .....	94
FIGURA 37 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – DESPIDO VS. DESNUDO .....	95
FIGURA 38 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – ESPOSAS VS. CÓNYUGES .....	96
FIGURA 39 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – GRAVITANDO VS. EMBARAZADA .....	97
FIGURA 40 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – BUSCA PALABRAS .....	98
FIGURA 41 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – PALABRAS CRUZADAS .....	99

FIGURA 42 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – BUSCA PALABRAS PROPOSTA 1 .....	100
FIGURA 43 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – BUSCA .....	101
FIGURA 44 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – VERSÃO EM PORTUGUÊS .....	102
FIGURA 45 -	OBJETO DE APRENDIZAGEM <i>DESARROLLAR</i> – CRUZADINHAS .....	102

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1- PONTOS ESPECÍFICOS VERIFICADOS SOBRE O OBJETO <i>ÁRBOL GENEALÓGICO DE LA FAMILIA</i> .....	45
TABELA 2- PONTOS ESPECÍFICOS VERIFICADOS SOBRE O <i>LA CAPERUCITA ROJA</i> .....	60
TABELA 3- PONTOS ESPECÍFICOS VERIFICADOS SOBRE O OBJETO <i>LOS HERMANOS AYAR</i> .....	73
TABELA 4- PONTOS ESPECÍFICOS VERIFICADOS SOBRE O OBJETO <i>LAS HABICHUELAS MÁGICAS</i> .....	87
TABELA 5- PONTOS ESPECÍFICOS VERIFICADOS SOBRE O OBJETO <i>DESARROLLAR</i> .....	103
TABELA 6- RESUMO DA ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM – ASPECTOS COMUNS.....	105

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1</b>	<b>A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL.....</b>	<b>4</b>
1.1	O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	9
1.1.2	A Concepção de linguagem sociointeracionista.....	9
1.1.2.1	A abordagem comunicativa e suas relações com letramentos.....	12
<b>1.2</b>	<b>SÍNTESE DO CAPÍTULO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>LINGUAGEM, TECNOLOGIA E OBJETOS DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b>SÍNTESE DO CAPÍTULO.....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>40</b>
<b>4.1</b>	<b>OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA.....</b>	<b>40</b>
4.1.1	Objeto de aprendizagem <i>Árbol genealógico de la familia</i> .....	40
4.1.2	Objeto de aprendizagem <i>La caperucita roja</i> .....	46
4.1.3	Objeto de aprendizagem <i>Los hermanos Ayar</i> .....	60
4.1.4	Objeto de aprendizagem <i>Las habichuelas mágicas</i> .....	74
4.1.5	Objeto de aprendizagem <i>Desarrollar</i> .....	88
<b>4.2</b>	<b>SÍNTESE DO CAPÍTULO.....</b>	<b>103</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

A utilização de recursos digitais no ambiente escolar tem sido praticada de forma inconteste, tida como natural e coerente diante do cenário de inovações tecnológicas nos quais a sociedade se vê imersa. O aparecimento de uma nova tecnologia normalmente vem seguido de seu uso com um propósito educativo, ainda que a realidade prática demonstre que novas tecnologias não relembram as anteriores ao desaparecimento, apenas modificam seus usos. Muitas das mudanças ocorridas na educação ao longo dos anos estão diretamente relacionadas às transformações dos meios de comunicação, traçando assim, um percurso que compreende desde os processos educativos baseados na oralidade, em seguida na escrita (com o livro como principal suporte), chegando às tecnologias digitais com as quais convivemos contemporaneamente. Desde a ideia das “máquinas de ensinar” de Skinner, na década de 1950, a interferência da tecnologia na educação vem desenvolvendo diferentes caminhos: softwares tutores inteligentes, simuladores, sistemas especialistas. À medida que os computadores ganham mais capacidade e eficiência, as ferramentas se tornam mais sofisticadas na busca de novos modelos pedagógicos.

A internet trouxe a possibilidade de uma nova forma de educação a distância, e com ela diversas novas propostas de educação. Ferramentas, dispositivos e aplicativos têm sido desenvolvidos com o propósito de atender a essa demanda educacional: escolas, pais e alunos ávidos por uma educação digital, compatível com os novos paradigmas que essa efervescência tecnológica impõe. Entretanto, antes de mudar os rumos da educação ou mesmo de alterar processos educativos para garantir que neles estejam inclusos recursos digitais, é preciso refletir sobre a necessidade, os propósitos e as consequências dessa alteração.

Esse estudo se propõe a participar dessa reflexão, tendo por objetivo analisar a pertinência pedagógica para o ensino de língua espanhola, como língua estrangeira, dos objetos de aprendizagem disponíveis em repositórios brasileiros. Com esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Traçar um panorama sobre a situação do ensino da Língua Espanhola no Brasil; elucidando os pressupostos teóricos que servem de base para o ensino dessa língua, fundamentados nos documentos oficiais do governo federal.

- Propor uma reflexão sobre as relações entre linguagem, tecnologia e educação, analisando as implicações da produção e utilização de materiais didáticos e o lugar dos objetos de aprendizagem nesse contexto;
- Avaliar os objetos de aprendizagem disponíveis para o ensino de língua espanhola, segundo critérios previamente estabelecidos a fim de fornecer subsídios para uma conclusão quanto à pertinência pedagógica da utilização desses recursos.

Como hipótese a ser desenvolvida, trabalha-se com a perspectiva de que os objetos de aprendizagem disponíveis para o ensino da língua espanhola configuram-se de acordo com o que propõem os documentos oficiais brasileiros para a educação, no sentido de corresponder às concepções de língua e ensino e aprendizagem adotados.

Trata-se aqui, especificamente, dos objetos de aprendizagem de língua espanhola, segunda língua do mundo em número de falantes nativos e segundo idioma de comunicação internacional.<sup>1</sup> O interesse pela língua espanhola ganhou força no Brasil a partir da assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, que resultou no MERCOSUL, considerado um grande passo para o processo de integração das nações sul-americanas. Em 2005, outra questão política conferiu mais importância à língua no território nacional, a aprovação da Lei 11.161/2005, que determinou a oferta obrigatória do ensino da língua nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio em todo o país.

Com base no exposto, na intensa presença que os recursos digitais têm apresentado nos ambientes educacionais; na posição que o idioma espanhol ocupa no cenário brasileiro, sendo o Brasil um país de fronteiras terrestres majoritariamente compartilhadas com países hispânicos e uma nação envolvida em acordos internacionais com países hispanofalantes; percebe-se a urgência de um estudo que se proponha a investigar os recursos digitais de aprendizagem elaborados com o objetivo de participar do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

1 Dados do Instituto Cervantes em *El Español: una lengua viva – informe 2016*. Disponível em: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

Com esse propósito, nas etapas iniciais desse estudo, foram considerados os documentos oficiais sobre educação do Brasil (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais) e os principais autores que norteiam os preceitos desses documentos (Vygotsky, 1993 e Bakhtin, 2002). Para fundamentar as reflexões sobre tecnologia e linguagem, a pesquisa bibliográfica abrangeu teóricos e pesquisadores da área como Moran (2013), Pinto (2005), Rüdiger (2011), Feenberg (2003), Santaella (2003), entre outros.

Assim, o primeiro capítulo, apoiado nos estudos de Bakhtin (2002), Vygotsky (1993), Geraldi (2007), Rojo (2015), Kleiman (1995) e Paiva (2015), expõe a situação do ensino da língua espanhola no Brasil e os preceitos que o regem a partir de uma concepção de linguagem e gênero baseada no processo de interação verbal (uma visão sociointeracionista do discurso e da aprendizagem).

O segundo capítulo, baseado nos entendimentos de Feenberg (2003), Pinto (2005), Rüdiger (2011), apresenta as reflexões sobre linguagem e tecnologia, e sobre a tecnologia na educação, a partir de Santaella (2013), introduzindo, ainda, os conceitos e discussões sobre objetos de aprendizagem postulados por Willey (2000), Morales (2006) e Leffa (2006).

O capítulo seguinte, fundamentado nos estudos de Chizzotti (2010), Denzin, Lincoln (2006) e Minayo (2009) descreve o percurso metodológico, que compreende pesquisa bibliográfica investigativa, pesquisa exploratória sobre os objetos de aprendizagem, pesquisa em repositórios digitais de objetos de aprendizagem disponíveis na internet e consequente análise, exposição e discussão dos resultados obtidos.

O quarto capítulo apresenta uma descrição detalhada dos objetos de aprendizagem e os resultados obtidos por meio das análises da pesquisadora com base no referencial teórico supracitado. As avaliações feitas revelam a insuficiência de objetos de aprendizagem digitais de língua espanhola disponíveis nos repositórios brasileiros e a deficiência pedagógica dos poucos exemplares existentes.

Por fim, as considerações finais expõem as conclusões do estudo e discutem critérios para criação e avaliação de objetos de aprendizagem de língua espanhola que possam, efetivamente, contribuir para uma aprendizagem significativa.



## 1 A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Este capítulo apresenta um panorama geral do desenvolvimento da língua espanhola no Brasil, traçando um breve percurso histórico até chegar no momento atual e nas recentes mudanças incorporadas pela legislação federal, especificamente após 2016. Trata ainda dos parâmetros legais que guiam o ensino e aprendizagem da língua no país e da utilização dos recursos digitais nesse processo, pois esse estudo objetiva analisar a pertinência pedagógica dos objetos de aprendizagem de língua espanhola disponíveis em repositórios brasileiros, focando na concepção de linguagem que lhes dá suporte.

O Instituto Cervantes, instituição pública espanhola criada para promover universalmente a língua espanhola e a cultura hispânica, divulga anualmente um relatório sobre a situação do idioma no mundo. Sua mais recente versão, divulgada em novembro de 2016, informou, entre outros dados, que o número de falantes de espanhol no Brasil corresponde a, aproximadamente, 0,3% da população brasileira (estimada em 200.784.753<sup>2</sup>). Incluem-se nessa cifra os hispanofalantes nativos que aqui vivem, ou seja, o número de brasileiros que falam espanhol é ainda mais reduzido. Esse mesmo relatório, intitulado *Español: una lengua viva*, previa, segundo dados fornecidos pelo governo federal brasileiro, que em uma década, o número de falantes de espanhol, como segunda língua no Brasil, aproximaria-se a 30 milhões.

Pouco tempo após a divulgação do relatório, no entanto, mudanças políticas no governo brasileiro diminuíram a possibilidade de concretização dessa previsão. Por meio da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, o governo brasileiro propôs uma série de alterações legais com o objetivo de reformar o Ensino Médio. Uma dessas alterações (disposta no art. 13 da MP) foi a revogação da Lei 11.161/2005, que tornou o ensino da língua espanhola obrigatório no país. A medida provisória instituiu a língua inglesa como a única língua estrangeira obrigatória na educação básica brasileira. Já em 2017, a Base Nacional Comum Curricular, documento que orienta a educação básica brasileira esclarecendo quais os conhecimentos essenciais para esse nível educacional, foi lançada pelo governo federal, e trouxe como novidade, a alteração da área do

2 Dado do IBGE mencionado no relatório do Instituto Cervantes.

conhecimento de línguas estrangeiras modernas para língua inglesa, excluindo explicitamente a língua espanhola (e qualquer outra língua estrangeira que não a inglesa) dos currículos nacionais.

A exclusão da língua espanhola do currículo nacional interrompeu uma série de processos históricos que fez com que esse idioma alcançasse o *status* de única língua estrangeira obrigatória no Brasil (*status* mantido até 2016). A história do ensino de espanhol, no Brasil, teve início em 1919, como disciplina optativa no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Há outros fatores essenciais nessa trajetória: criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, quando, pela primeira vez, o espanhol foi estudado em um curso de formação de professores; decreto-lei nº 4.244/42 reconhecendo o espanhol como uma das línguas do ensino médio; projeto de lei 4.606/58 alterando o anterior, obrigando o ensino de espanhol nas mesmas bases do ensino de inglês; Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, conferindo às instituições de ensino a responsabilidade de escolha da língua estrangeira que seria oferecida; surgimento, na década de 70, de Centros de Línguas Estrangeiras Modernas; fundação, na década de 80, da primeira associação de professores de espanhol do Brasil, a Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro. (APEERJ); assinatura do Tratado de Assunção, dando origem ao Mercosul, em 1991; Lei de Diretrizes e Bases de 96, que mencionando o plurilinguismo, sugere a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar; fundação da Associação Brasileira de Hispanistas, em 2000 e, finalmente, a lei 11.161/05, responsável por tornar a oferta da língua espanhola facultativa para os anos finais do ensino fundamental e obrigatória pelas escolas de ensino médio, sendo facultativa a matrícula para o aluno, em escolas públicas e privadas.

Esse breve percurso histórico demonstra que, desde o início do século XX até os dias de hoje, a presença da língua espanhola na sociedade brasileira sofreu significativas alterações, muitas de caráter social, como a organização dos profissionais da área em associações, por exemplo, outras por motivos políticos, no entanto, mesmo com o apoio da lei, o espanhol nunca atingiu um patamar que o equiparasse à posição que a língua inglesa ocupa em nossas escolas e em nossa sociedade, mantida por um discurso ideológico e

econômico disseminado, em geral, na classe média brasileira, conforme demonstra estudo<sup>3</sup> divulgado pelo British Council em 2014, segundo o qual, para essa faixa social, a educação é valorizada como ferramenta para ascensão social e o domínio do idioma garante melhores empregos e melhores salários. Ainda que a economia estadunidense desenhe as fronteiras geopolíticas e econômicas, atualmente, numa escala global, e que a língua inglesa seja, portanto, uma ferramenta de mobilidade e ascensão social em uma sociedade globalizada, há que se considerar que a língua não está apenas relacionada a fatores econômicos e sociopolíticos. Renato Ortiz (2008) faz uma análise crítica da aparente superioridade da língua inglesa frente às demais línguas e defende que, a despeito da inexistência de argumentos científicos objetivos que justifiquem a superioridade de uma língua sobre outra, atualmente, a hierarquização das línguas aparece fundamentada na supremacia do inglês.

A soberania político-militar dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial alavancou um grande interesse pela língua inglesa, tornando-o um ativo cultural bastante valorizado no mundo contemporâneo.

Claro está que questões geopolíticas influem na posição de uma língua no cenário de prestígio mundial, pois, como é sabido, o francês já esteve em posição privilegiada entre a elite mundial e, conseqüentemente, já foi obrigatório nas escolas brasileiras, assim como o inglês é hoje. Infelizmente, essa posição de idioma obrigatório nas escolas do país foi ocupada por pouco tempo pela língua espanhola.

Esse desprestígio da língua está relacionado principalmente ao fato de que, já há muito tempo, o mundo está marcado, entre outros fatores, pela velocidade das transformações tecnológicas que sustentam a busca do capital e os caminhos traçados por essa busca conduzem a uma hierarquização cultural, simbolicamente, submetendo a cultura hispânica (e tantas outras) a um nível inferior, afinal, como bem postula Renato Ortiz,

o global english torna-se universal english [...] Temos assim não apenas uma hierarquia entre os idiomas. Marcando a desigualdade existente entre eles, um elemento sutil de segregação intelectual se instaura. (ORTIZ, 2008, p. 194).

3 Disponível em:  
[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagem\\_pesquisa\\_completa.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisa_completa.pdf)

Hoje, o Brasil oferece um projeto de educação que negligencia as políticas de multiculturalidade e plurilinguismo ao determinar uma única e específica língua estrangeira para seus estudantes. É preciso resgatar o entendimento da língua em sua essência, em seu papel sociocultural de criação de significados e refletir sobre a importância da língua estrangeira na escola brasileira.

A presença de línguas estrangeiras na grade curricular traz pluralidade e diversidade à vivência do aluno, insere-o no ambiente do outro. Desse modo, a língua estrangeira é a língua do outro, mas a partir dela o aluno se constitui e se transforma, vivenciando experiências, apropriando-se da língua em seu aspecto social e cultural. Ao conhecer diferentes costumes e culturas, outras formas de ser e de pensar, ele tem a oportunidade de refletir sobre seus próprios costumes, reconhecer-se a partir de seu olhar sobre o outro. Surge, então, um cidadão mais reflexivo, mais tolerante, por estar mais aberto ao diferente, mais respeitoso, por compreender que a diferença é parte do ambiente social. Para Paiva (2003),

a construção de significados e de estilos de expressão da própria individualidade, através de uma outra língua/linguagem – a da língua estrangeira -, reforça a tese de relevância do ensino de uma segunda língua como instrumento/ferramenta sócio-cultural e não como um fim em si própria, para que o aluno faça um melhor sentido do seu dia-a-dia na sua cultura de origem. (PAIVA, 2003, p. 126)

Esse processo reflexivo sobre a própria identidade está em consonância com as características do sujeito pós-moderno, entendido como um indivíduo que não detém uma identidade única, pronta e acabada, mas um sujeito em constante transformação, em processo de construção por meio de suas interações com sujeitos e contextos sociais, como sustenta Stuart Hall (2006) ao afirmar que

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

A globalização contribui para esse descentramento da identidade. Woodward (2014) alerta que a homogeneidade cultural proporcionada pelo mercado global pode acarretar no afastamento da identidade em relação à comunidade e à cultura local, entretanto, pode também levar a uma resistência que fortaleça e reafirme identidades nacionais ou leve ao surgimento de novas posições de identidade.

Sob esse aspecto, a situação geográfica do Brasil, situado entre países hispânicos e sua proximidade econômica e cultural com vários deles pode resultar, nesse contexto de globalização, na busca por uma identidade latino-americana, formada em conjunto com os países vizinhos, em um necessário esforço de fortalecimento econômico e cultural, pois, como explica Held e McGrew (2001), “ao transformar o contexto e as condições de interação e da organização sociais, a globalização também implica uma reordenação das relações entre o território e o espaço econômico e político. (HELD, MCGREW, 2001, p. 22).

Essa questão pode ser melhor entendida a partir do ponto de vista de Hall (2006) sobre identidades culturais. O autor afirma que o sujeito fala sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica, e defende que é possível pensar a identidade cultural como uma questão de “tornar-se”, algo que pode ser reconstruído, enfatizando a fluidez. Dessa forma, em um mundo globalizado, em que as relações de poder estão profundamente ligadas a questões econômicas, associações regionais, como as que propunha o Tratado de Assunção, podem representar uma alternativa para nações que ainda não têm condições de garantir seu espaço individualmente. O ensino e aprendizagem da língua espanhola, nesse sentido, assume papel preponderante na inserção do Brasil em um contexto de construção de uma identidade latino-americana. Deve-se reconhecer que a língua espanhola desenvolve um importante papel nas relações sociais atualmente, quer seja pelo número de sujeitos envolvidos, quer seja pela representatividade cultural de uma grande variedade de povos e nações. Ela abre uma vasta gama de possibilidades, pois traz consigo a riqueza cultural de ser a língua materna de mais de 472 milhões de pessoas no mundo, a língua oficial de 21 países, como revela o informe *Español: Lengua Viva 2016*, do Instituto Cervantes. É a segunda língua materna do mundo, atrás apenas do mandarim. O ensino da língua espanhola no Brasil é, portanto, uma ferramenta de acesso a uma proposta cultural diferente da hegemônica oferecida pela globalização, ainda que pesem os resultados híbridos das inúmeras fusões resultantes desse mesmo processo globalizante.

Assim, considerando os aportes que a língua espanhola pode representar para o estudante brasileiro, o uso de recursos tecnológicos de qualidade para o ensino e aprendizagem da língua, por sua capacidade de alcance, por seu caráter inovador (em contraposição ao tradicional livro didático) e por seu potencial educativo ao valer-se de

variados recursos (textos escritos, áudio, vídeo) pode representar uma forma de valorização do espanhol, de garantir-lhe visibilidade e prestígio, fatores necessários para sua manutenção como objeto de estudo. Corroborando nesse sentido, os objetos de aprendizagem se apresentam como uma nova proposta que pretende aliar tecnologia e ensino de língua estrangeira. Por isso a necessidade de se discutir qual o panorama científico proposto hoje para o ensino de língua espanhola no Brasil. Assim, na seção seguinte trata dos pressupostos para o ensino e aprendizagem da língua espanhola no Brasil, dos entendimentos e concepções adotados atualmente para nortear esse processo.

## **1.1 O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA**

### **1.1.2 A concepção de linguagem sociointeracionista**

Para investigar a adequação e a pertinência dos objetos de aprendizagem atualmente disponíveis no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola no território brasileiro, esta seção elucida os pressupostos teóricos que servem de base para tal, fundamentados nos documentos oficiais do governo federal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são, desde o final da década de 1990, o documento norteador da Educação básica brasileira. Os PCNs (BRASIL, 1996) entendem a aprendizagem de língua estrangeira como

uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1996, p. 15)

O documento pretende criar espaço para a reflexão crítica do aluno, propondo seu engajamento discursivo, entendendo que a língua estrangeira pode colaborar no entendimento e na conscientização sobre seu papel na comunidade à qual pertence. Enfoca o desenvolvimento da cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e aspectos sociopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira, ao entendê-la como “[...] uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão.”

Ao recomendar que o ensino da língua seja baseado em situações reais de comunicação, as orientações dos PCNs fundamentam-se em um entendimento de língua como fenômeno heterogêneo, histórico e social, em uma concepção de linguagem e gênero baseada no processo de interação verbal, uma visão sociointeracionista do discurso e da

aprendizagem. Tal concepção tem origem nos postulados de estudiosos como Bakhtin (2002) e Vygotsky (1993) e entende a língua como uma atividade nas práticas sociais de linguagem que possibilita a construção do conhecimento e a convivência social entre as pessoas. Vygotsky (1993) entende que cada pessoa é um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo. Assim, a mediação entre os sujeitos e o mundo é posta pelas relações sociais por meio da linguagem. A realidade, então, não é dada, é construída a partir de discursos, sempre diversos de acordo com a cultura da qual fazem parte os sujeitos. Assim, para o autor, a relação do indivíduo com o mundo é sempre indireta, mediada, em que todos os processos se formam a partir de outros processos.

Tomando por base as ideias de Bakhtin (2002), observa-se que a língua não é neutra e mantém uma relação direta com a situação pragmática à qual estão submetidas as pessoas em interação, pois “o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação” (BAKHTIN, 1976, p.6).

Corroborando com esse entendimento a afirmação de Geraldi (1997) de que

a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem, de que ela é condição sine qua non na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir [...].(GERALDI, 1997, p. 5)

Com base em tais pressupostos, assume-se que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira deve assentar-se na aquisição de habilidades que possibilitem às pessoas relacionar-se com outras culturas, entendendo e participando das comunidades interpretativas, compreendidas por Fish (1980) como um contexto ou sistema capaz de produzir o consenso em torno da escolha da interpretação a ser atribuída a um enunciado. Considera-se fundamental a aquisição do código, levando em conta, entretanto, que somente seu domínio não garante a comunicação, pois, para tal, faz-se necessário mais que léxico e regras gramaticais. Os documentos oficiais explicitam a escolha por esse entendimento teórico ao afirmar que:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. (BRASIL, 1998)

O processo de interação pela linguagem se materializa em gêneros textuais<sup>4</sup> e objetiva garantir contextos significativos de uso da língua, de práticas sociais da linguagem. Por conta dessa organização da linguagem nos processos interacionais, os gêneros são enunciados relativamente estáveis produzidos na interação verbal, ou, segundo Paiva (2006) “sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade e escrita, configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas”. A proposta dos PCNs baseia-se na importância dos gêneros e sugere que o professor utilize diferentes gêneros, que trabalhe suas características, elementos e função, recursos de coesão e coerência e, por fim, a gramática. (BRASIL, 2006).

Sobre o estudo dos gêneros textuais, Antunes (2002) esclarece que

os textos não são determinados simplesmente por seus elementos imanentes. Vão além e atingem fatores contextuais que, na verdade, o condicionam, o determinam e lhe conferem propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao nível das práticas sociais e ao nível das práticas discursivas, onde, de fato, se definem as convenções do uso adequado e relevante da língua. (ANTUNES, 2002, p. 68)

Assim, considerar a perspectiva dos gêneros textuais é importante para este estudo porque sua utilização em objetos de aprendizagem de língua é fundamental para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem pautado em uma concepção sociointeracionista. A relação entre gêneros e linguagem é essencial, pois os gêneros são construídos socialmente, na interação, pela linguagem, e a linguagem é constitutiva do ser, como ensina Bakhtin (2002). O autor esclarece que é por meio da linguagem que o ser se constitui, qualquer discurso é constituído a partir do discurso do outro. Desse modo, o fenômeno da linguagem humana é a prática da fala em sociedade, fenômeno, portanto, social, histórico e ideológico. Para Bakhtin (2002), então, todo discurso se constrói na interação, a constituição social humana se fundamenta em nossas relações com o outro.

Assim, pode-se considerar que, por meio do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, tem-se contato com a realidade do outro, com outros entendimentos e significados, que se somam contribuindo para a formação do indivíduo. No entendimento de Geraldi (2007), os processos interlocutivos agem constantemente na modificação de

4 Optou-se pelo termo gêneros textuais em detrimento a gêneros discursivos por ser essa também a escolha dos Parâmetros Curriculares Nacionais.



seus sujeitos, do conjunto de informações que cada um dispõe em relação aos objetos e fatos do mundo e da linguagem que é empregada e com a qual se modifica o mundo e as relações entre as pessoas. Ou seja, o aluno é também esse sujeito constituído por processos interacionais e, a partir dessa compreensão do papel do aluno como agente social, que interage com seus interlocutores, segundo os contextos nos quais atua, entende-se a língua como ação cultural de mediação, sendo decisiva, portanto, no processo de construção do conhecimento.

#### 1.1.2.1 A abordagem comunicativa e sua relação com letramentos

Além da assunção da proposta sociointeracionista de ensino e aprendizagem, destaca-se ainda a importância da abordagem comunicativa de ensino de língua, centrada na interação entre os aprendizes para a produção de sentidos e não na simples memorização ou manipulação de formas linguísticas sem propósito comunicativo. Esse entendimento baseia os parâmetros curriculares e deve fundamentar também os materiais utilizados no ensino e aprendizagem de línguas, além da prática em sala de aula, dessa forma, espera-se que os objetos de aprendizagem de língua espanhola partilhem dessa metodologia, contemplando além das propostas de interação, a abordagem comunicativa.

Os PCNs defendem os objetivos comunicativos do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras:

Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. (BRASIL, 1998).

Em busca dessa capacitação do aluno para uma comunicação com outros falantes, o ensino e aprendizagem de língua estrangeira deve priorizar o desenvolvimento das competências comunicativas. Com base nessa proposta, surge o questionamento sobre se os recursos digitais disponíveis para o ensino de línguas foram concebidos considerando tais objetivos e de que maneira um recurso digital pode contribuir para o desenvolvimento dessas competências. Por conta disso, os propósitos comunicativos dos objetos de aprendizagem são um dos aspectos que serão analisados na sequência desse trabalho, no capítulo 4. Por enquanto, já é possível destacar o fato de o conceito de competência comunicativa, como definido por Hymes (1972), postular que as pessoas usam regras

comunicativas com base no contexto linguístico em que se encontram, considerando a dimensão social da língua. Assim, a competência comunicativa relaciona-se à adequação: saber o que falar, por que meios, para quem, de que forma. Trata-se de produzir enunciados socialmente adequados, não apenas gramaticalmente corretos.

Posteriormente, Canale e Swain (1983) aprofundaram o entendimento da competência comunicativa ao descrevê-la como um grupo de competências que se inter-relacionam com objetivo comunicativo: a gramatical, que diz respeito ao conhecimento linguístico da estrutura da língua (léxico, morfológico, sintático, fonológico e semântico), a sociolinguística, que é a capacidade de adaptar um discurso a uma situação específica, a estratégica, responsável por buscar recursos que compensem falhas ou problemas na comunicação e, finalmente, a discursiva, realizada por meio dos diferentes gêneros, combinando ideias com coesão e coerência. É importante que esses preceitos guiem não apenas as aulas ou o material didático tradicionalmente utilizado nas aulas, mas também a produção dos objetos de aprendizagem, pois é a partir da inter-relação dessas competências que a comunicação se estabelece. Nesse sentido, Almeida Filho (1993, p. 15), observa que aprender uma língua a partir da abordagem comunicativa é “aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes”.

A partir das competências comunicativas, depreende-se o entendimento das quatro habilidades para a aprendizagem e a prática da língua estrangeira: a recepção e a produção orais e a recepção e a produção escritas, ou seja, ouvir, falar, ler e escrever. Considerando que tais conceitos têm guiado a produção de materiais didáticos e prática educativa já há mais de trinta anos, espera-se que os objetos de aprendizagem digitais também se fundamentem em tais pressupostos e se pautem em propósitos comunicativos e na prática das quatro habilidades.

Os documentos oficiais priorizam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, justificando-se na realidade social do país: “Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem”. (BRASIL, 1998), e acrescentam ainda que a leitura é uma habilidade que pode ser utilizada pelo aluno

em seu contexto social imediato, além do fato de que aprender a ler em língua estrangeira pode melhorar o desempenho leitor do aluno também em língua materna. (BRASIL, 1998)

Cabe destacar que está prevista também a construção de competências mediante as quais o aluno se forme como cidadão e atue de modo consciente nas práticas sociais em que está inserido (BRASIL, 2000). Assim, ao aprender a língua espanhola, o aluno deve entrar em contato com construtos culturais distintos e isso possibilita a ampliação de sua atuação social. Ao tratar de competências, o ensino de E/LE deve considerar o desenvolvimento

[...] da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 2000, pp. 11-12).

Partindo do pressuposto que o aluno deve desenvolver competências para atuar de forma crítica e autônoma nas práticas sociais em que estiver inserido, os conteúdos trabalhados devem ser significativos e, também, ampliar e aprofundar a visão de mundo, colaborando para a construção de um repertório. A expectativa apresentada pelos Parâmetros Curriculares parece abrir caminho para novas propostas ou recursos didáticos que possam servir como elemento aglutinador e desenvolvidor das múltiplas competências esperadas do aluno. Os objetos de aprendizagem, por seu caráter digital de adaptabilidade e reusabilidade e sua possibilidade de emprego simultâneo de diferentes linguagens, podem assumir esse papel de facilitador do ensino e aprendizagem pretendido, no qual desenvolvem-se diferentes competências para a formação integral do aluno. Assim, um recurso digital que proponha analisar um texto autêntico, de relevância social para o aluno, que utilize suas propriedades digitais para apresentar atividades de leitura e produção escrita e oral, possibilitando a interação entre alunos pode atender a essa expectativa.

Os PCNs são claros ao afirmar, também, que o ensino da língua estrangeira pode ajudar a desenvolver integralmente o letramento do aluno. Para Kleiman, é possível compreender letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos

específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Nesse sentido, Rojo (2011) esclarecer a origem e o uso do conceito, a saber:

Usado pela primeira vez no Brasil, como uma tradução para a palavra inglesa “literacy”, no livro de Mary Kato de 1986, *No mundo da escrita*, o termo “letramento” busca recobrir os usos e prática sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos e comunidades diversificadas culturalmente. (ROJO, 2011, p.10)

Segundo o modelo ideológico de letramento, difundido por Street (1984), as práticas de letramento são aspectos da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. O modelo considera que as práticas de letramento mudam de acordo com cada contexto, e que essas práticas acontecem em eventos de letramento, situações em que a escrita é fundamental para a construção de sentidos. Os eventos de letramento podem variar bastante e acontecem nas mais variadas situações, em uma multiplicidade de contextos, assim, cabe considerar não apenas o letramento, mas multiletramentos, conceito criado pelo Grupo de Nova Londres, que, conforme explica Rojo (2013), representam

a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação da significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14)

O entendimento de multiletramentos vai ao encontro da realidade multissemiótica das mídias digitais, que possibilitam o uso de gêneros que integram diversos recursos semióticos. A relação da palavra com a imagem ou com outros recursos como sons, movimentos e links permitem formas de leitura diferenciadas e comportam diferentes elementos produtores de sentido. Para Lemke (2010), há uma transição da era da escrita para a era da autoria multimidiática:

Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. (LEMKE, 2010, pp. 458-459)

Assim, o autor conclui que todo letramento é multimidiático, pois não se pode construir significado com a língua de forma isolada (LEMKE, 2010, p. 456). A questão envolve, portanto, construir uma competência global para a leitura. Letrar considerando as multissemiotes e a realidade das tecnologias disponíveis. Ainda segundo Lemke (2010),

o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades

semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente (LEMKE, 2010, p. 461)

## **1.2 SÍNTESE DO CAPÍTULO**

Os fundamentos da concepção de linguagem sociointeracionista e essa perspectiva de que todo letramento é multimidiático, vinculados ao olhar sobre qual o papel das tecnologias digitais na atualidade, guiarão a análise dos objetos de aprendizagem, principalmente ao se averiguar a descrição dada por seus elaboradores com relação aos propósitos dos objetos.

Atualmente o ensino de línguas conta com as múltiplas possibilidades do universo digital, e nesse contexto, diferentes propostas e recursos são oferecidos. Considerando o objetivo dessa pesquisa de analisar a pertinência pedagógica dos objetos de aprendizagem de língua espanhola disponíveis em repositórios brasileiros, focando na concepção de linguagem que lhes dá suporte, no próximo capítulo, passa-se a analisar as relações entre linguagem e tecnologia como contexto para o surgimento e desenvolvimento de recursos educativos digitais, dos quais o objeto de aprendizagem é representante.

## 2 LINGUAGEM, TECNOLOGIA E OBJETOS DE APRENDIZAGEM

As reflexões propostas por este item analisam as relações entre linguagem, tecnologia e educação, introduzindo, ainda, os conceitos e discussões sobre objetos de aprendizagem. Tais reflexões embasam a análise dos objetos ao fornecer elementos teóricos e elucidar definições necessárias para a concretização do estudo.

A incorporação das tecnologias às práticas de letramento não se configura como algo novo. Segundo Paiva (2015, p. 21), o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo. O sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador [...].

No que concerne ao ensino de línguas, a associação das tecnologias percorreu um caminho constante, como pode ser constatado na descrição de Paiva (2015): os primeiros livros utilizados foram as gramáticas, já que o conceito de ensino de línguas correspondia à oferta de descrições linguísticas, à sintaxe essencialmente. O primeiro livro com imagens foi um de vocabulário ilustrado, publicado em 1658, para a educação infantil, o *Orbis Sensualium Pictus*<sup>1</sup>, de Comenius. A primeira inovação tecnológica relevante foi a reprodução de som e vídeo, sendo que, em um primeiro momento as máquinas trabalhavam apenas com som, depois, outras passaram a projetar imagem e, em seguida, equipamentos com imagem e som ao mesmo tempo. A partir dessa tecnologia, foi possível levar para a sala de aula material gravado, reproduzindo amostras de fala de falantes nativos. A partir da década de 1930, *cartoons* e filmes para o ensino de línguas começaram a ser produzidos por grandes estúdios. Na década de 1940, o gravador de fita magnética proporcionou aos alunos a possibilidade de gravar suas leituras e exercícios de repetição e de avaliar seu desempenho. Já na década de 1950 foram criados os primeiros laboratórios para o ensino de línguas, porém, a rigidez de suas instalações e os princípios linguísticos e de aprendizagem em que estavam baseados acabaram por torná-los obsoletos. O rádio teve sua importância com transmissões de aulas de inglês nas décadas de 1940 e 1960, atingindo quase todo o globo terrestre. A televisão também é uma tecnologia de grande socialização, no entanto, não chegou a ter o alcance esperado. Há canais educativos e grandes projetos, mas que dificilmente chegam ao ambiente escolar. Em sala de aula, a televisão normalmente é utilizada para a visualização de vídeos

gravados, geralmente integrantes de coleções de materiais didáticos das grandes editoras, dispostos em CD-Roms e DVDs. Na década de 1980, os primeiros computadores pessoais chegaram ao Brasil e, em 1991, o acesso à rede mundial de computadores, com a criação da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Hoje, com os recursos digitais disponíveis, é possível utilizar a língua em experiências diversificadas de comunicação, o aluno pode atuar mais ativamente na prática da língua, produzir, publicar seus textos e interagir com recursos verbais e não-verbais. Diante disso, cabe o questionamento sobre o que as instituições de ensino têm proposto nesse sentido? Qual o entendimento de tecnologia que sustenta o uso desses recursos?

Este estudo entende que as investigações no campo da tecnologia devem questionar seus aspectos teóricos, suas influências, possibilidades e toda a sua diversificada gama de modos de atuação. Para tanto, considera que a tecnologia está diretamente ligada à existência humana. A criação tecnológica é resultado direto da práxis social, do esforço humano em produzir condições para sua permanência, moldando o ambiente que o cerca de acordo com suas necessidades e anseios. Advém do trabalho do homem em sua empreitada para controlar a natureza em seu benefício. Marx (2011) refletia nesse sentido:

A natureza não constrói máquinas [...], são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atividade na natureza. Elas são órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força do saber objetivada. O desenvolvimento do capital fixo indica até que ponto o saber social geral, conhecimento, deveio força produtiva imediata e, em consequência, até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sob o controle do intelecto geral e foram reorganizadas em conformidade com ele. Até que ponto as forças produtivas da sociedade são produzidas, não só na forma do saber, mas como órgãos imediatos da práxis social; do processo real da vida (MARX, 2011, p. 943).

Vincula-se assim a compreensão de tecnologia à base das forças produtivas, atribuindo ao homem o papel de protagonista no processo de transformação do mundo. A tecnologia funciona como uma mediação entre o homem e a natureza, mas, de forma alguma pode ser agente por si só, tendo em vista que deriva da criação e do conhecimento humano. Assim, conforme entendimento de Pinto (2005), não há espaço para acreditar que a tecnologia pode dominar o homem, mas tampouco é possível fiar-se na expectativa de que ela é a salvação para a humanidade.

Há que se considerar, contudo, que a tecnologia não atua apenas como força produtiva, não se apresenta como um fator meramente instrumental, afinal, os meios não são independentes dos fins. A tecnologia está carregada de valores culturais e subjetivos desde sua produção (RÜDIGER, 2011), serve-se a propósitos de constituição de discursos ideológicos. Para esse autor, os posicionamentos em relação à tecnologia são, geralmente, tecnófilos, que assumem uma visão mais liberal, entendendo a tecnologia como um fator de progresso e acreditando que os obstáculos que ela apresenta podem ser transpostos por meio de pesquisas e desenvolvimento de novos artefatos; ou tecnofóbicos, que compreendem a tecnologia como uma “armadilha montada para si mesma pela humanidade progressista”.

Ainda sobre essa ideia de dualidade para explicar a tecnologia, Feenberg (2003) analisa o entendimento de tecnologia a partir de dois eixos que descrevem sua relação com o homem, um relacionado ao nível de controle existente nessa relação (a tecnologia é autônoma ou humanamente controlada) e outro que avalia sua neutralidade ideológica (ou é neutra de valor como proposto pelo Iluminismo ou carregada de valor, como o entendimento grego). Dessa maneira, o autor apresenta quatro visões sobre o tema: o determinismo é a visão defendida nas ciências sociais desde Marx, concede à tecnologia uma autonomia absoluta, neutra, um poder independente das ações ou intenções humanas. É o entendimento do senso comum, das massas que veem a tecnologia como a força que move a sociedade moderna rumo a um futuro de prosperidade e eficiência.

Segundo esse entendimento, a tecnologia não pode sofrer interferências do homem, ela sim o comanda na defesa de seus objetivos de progresso. Assim, todos os problemas e mazelas do mundo contemporâneo podem ser solucionados por meio da tecnologia; a segunda visão proposta pelo autor é o instrumentalismo, a visão-padrão moderna entende a tecnologia como um artefato, uma ferramenta à disposição do homem para satisfazer suas necessidades. Por mais que essa concepção traga mais participação e controle ao homem, ainda concede à tecnologia uma neutralidade que a afasta das questões reais da sociedade, isentando-a de compromissos e intenções políticas, econômicas e sociais. Ainda assim, é uma tendência bastante aceita, pois também carrega consigo a crença na aliança da tecnologia com o progresso; Feenberg (2003) apresenta também o substantivismo, que assume a tecnologia como representante de valores específicos, substantivos para cada indivíduo dentro de seu papel social. Não se constitui como um



instrumento em busca da eficiência, mas sim, uma opção nessa busca. Assim, a tecnologia assume uma autonomia que se aproxima do perigoso por seu caráter dominador, de presença absoluta em todas as instâncias da vida social. Para melhor entendimento dessa visão, Feenberg (2003) compara a tecnologia à religião, ao afirmar que:

Quando você escolhe usar uma tecnologia, você não está apenas assumindo um modo de vida mais eficiente, mas escolhendo um estilo de vida diferente. A tecnologia não é assim simplesmente instrumental para qualquer valor que você possui. Ela traz consigo certos valores que têm o mesmo caráter exclusivo que a crença religiosa. (FEENBERG, 2003)

A última visão apresentada pelo autor é a da teoria crítica, que entende a tecnologia como carregada de valores socialmente incorporados e que o poder sobre ela pode ser conquistado pelos homens por meio de um processo democrático. Para essa teoria, posição assumida por Feenberg (2003), o problema não é a tecnologia em si mesma, mas sim o nosso fracasso em produzir instituições capazes de efetivar o controle humano sobre ela.

Posicionamento diferente é o de Lévy (2010), ao apresentar uma visão mais otimista e questionar o papel da tecnologia como agente autônomo, apartado da sociedade e da cultura – entidades passivas nessa relação. Defende que a técnica (e a tecnologia, por conseguinte) não é uma entidade real passível de ser observada independentemente do resto, pois as atividades humanas abarcam interações entre pessoas vivas e pensantes, entidades materiais naturais e artificiais e ideias e representações. Assim, [...] não podemos separar o mundo material - e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. (LÉVY, 2010, p. 22)

Essa afirmação repercute na necessidade de questionar sobre as ideias que sustentam a elaboração dos objetos de aprendizagem, como tecnologias mediadoras do ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Em que medida a formação (acadêmica e ideológica) dos profissionais responsáveis pela criação dos objetos de aprendizagem digitais é determinante para a sua elaboração? Os elementos digitais em um recurso não podem ser os responsáveis pela sua existência como OA, pois os elementos pedagógicos, como a opção por uma concepção de língua, por exemplo, no caso de língua espanhola, devem permear todas as etapas da produção e ser refletidos na totalidade de sua constituição.

Ainda sobre o entendimento de tecnologia, Pinto (2005) acrescenta que é a partir de uma concepção dialética e histórica que se pode compreender a tecnologia em seu papel mediador na relação entre homem e natureza. É a ação humana que confere à tecnologia sua razão de ser, não existindo essa, portanto, desarticulada dos anseios e das necessidades do homem, pois é resultado do conhecimento humano e “pertence ao sujeito real, o homem, ou seja, em termos sociais, às massas trabalhadoras” (PINTO, 2005, p. 174).

No entanto, sendo o desenvolvimento um elemento dentro de uma cultura, a tecnologia se torna produto da sociedade que a desenvolve. Dessa maneira, ao ser importada, carrega consigo valores de avaliação e eficiência criados em outra sociedade. Conclui-se, portanto, que uma visão de ensino e aprendizagem de língua direcionada ao estudo da tecnologia e gramática em si mesmo, por exemplo, produzirá artefatos tecnológicos carregados com esse valor. A sociedade moderna deu espaço a uma cultura tecnológica em que os meios predominam sobre os fins. Esses meios técnicos não se baseiam somente na relação entre o indivíduo e o objeto, não se configuram, portanto, como forças neutras. Assim, em sociedades individualistas e/ou capitalistas, esses meios tendem a fugir do controle, pois o uso da técnica está diretamente relacionado a fatores sociais, ou seja, a existência de novas tecnologias não garante a melhoria da qualidade de vida humana.

Considera-se, portanto, para este estudo, a tecnologia como fruto do engenho humano, concebida segundo demandas e necessidades sociais (mesmo que criadas pela economia de mercado), modificando comportamentos e modos de pensar e sentir; interferindo assim em valores e costumes. A tecnologia é o conhecimento que dá origem à técnica e é também o resultado. Importa aqui, ainda, a indispensável preocupação em relação à visão ingênua sobre a tecnologia. Mais relevante do que pensar sobre a tecnologia *de per se* é reconhecer seus agentes e seu campo de atuação.

Considerando os objetivos deste estudo, passa-se à necessária análise dos reflexos da relação entre tecnologia e educação, pois uma visão ingênua ainda que bem-intencionada dessa relação pode contribuir para o insucesso dessa parceria no que diz respeito a seus objetivos. Delegar aos recursos digitais a responsabilidade pelo processo educativo ou acreditar que eles possam ser responsáveis por uma transformação

educacional relevante é abrir mão da reflexão e da criticidade que devem, necessariamente, fazer parte da práxis educativa.

Moran (2013) afirma que estamos vivendo em um momento em que tudo e todos começam a integrar-se, em que é possível a divulgação de qualquer assunto por algum tipo de mídia e que qualquer pessoa pode ser produtora e consumidora de informação, uma fase de convergência e integração midiática. Ainda que essas generalizações careçam de conexão com a realidade, é possível afirmar que esse crescente trânsito de diálogos impacta significativamente o contexto educacional, sendo necessário analisar sob a ótica da conjuntura digital, as formas de ensinar e aprender a que estamos habituados.

Essa pretensa integração, contudo, não consegue alterar consideravelmente a realidade da educação brasileira, por exemplo. O mundo digital ainda é inacessível à maioria das escolas públicas do país. Dados do Censo Escolar 2016 revelam que, aproximadamente, 55% das instituições que ofertam os anos iniciais do Ensino fundamental não contam com computadores para uso dos alunos. Os dados melhoram nas instituições para os anos finais do mesmo nível de ensino, subindo para 75%. A educação, assim como os outros setores da sociedade atual, desenvolve-se na velocidade imposta pelos interesses financeiros dos que comandam o desenvolvimento tecnológico.

O uso das tecnologias digitais aliado ao emprego de métodos ultrapassados de ensino ou à incerteza quanto aos propósitos educativos do que se ensina leva a uma realidade bastante diferente daquela caracterizada como moderna e inovadora, propagada pelos defensores e entusiastas da educação digital: se ensina e se aprende das mesmas formas que há décadas, porém, com o uso de recursos digitais.

Aí reside a importância da análise e da reflexão sobre esses recursos disponíveis. É preciso que seu uso seja fundamentado pedagogicamente e sua contribuição para o ensino e aprendizagem seja significativa, de modo que sua existência tenha uma justificativa didática, e não somente mercadológica. A próxima seção discute especificamente as relações entre tecnologia e educação.

## **2.1 A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM**

Esta seção examina conceitos e reflexões sobre a tecnologia na educação, no sentido de propor uma investigação pautada no entendimento de que o uso de recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem não se justifica se desconectado da realidade do aluno, das intenções pedagógicas, de uma proposta de ensino significativa e uma concepção de linguagem como se assume neste trabalho, conforme Bakhtin (1976, 2002), Antunes (2003), Geraldi (1997).

A tecnologia na educação não é novidade. Diante das mudanças recentes, trazidas pelo aporte tecnológico digital, torna-se difícil determinar os rumos da educação, pois as inúmeras possibilidades que o mundo digital proporciona também impõem o desafio da adaptação, da transição. Não se tem ainda segurança para defender os benefícios do aporte tecnológico digital ao processo educativo. Assim, aliam-se recursos digitais a uma prática escolar tradicional, sem uma integração que promova objetivos educativos possíveis ou incorporam-se esses, no intento de proporcionar uma nova educação digital, sem que haja uma reflexão sobre essa associação ou uma verificação da relevância de tal uso. Faz-se necessário, diante de mudanças na sociedade, que a educação se altere também, acompanhando as transformações, pois ainda que se tenha teorias avançadas sobre encaminhamento de ensino, concepção de linguagem e letramentos, como se mostrou aqui no capítulo 1, predomina na prática escolar, a repetição de saberes e fazeres há muito consolidados e tradicionais, vinculados a uma perspectiva de língua como instrumento/código dado por palavras e seus sinônimos para comunicação.

O modelo que hoje predomina nas escolas é o de processos de ensino-aprendizagem baseados na tecnologia do livro. Santaella (2010) explica que esse modelo que nasce das mídias impressas, também chamado gutenberguiano, foi o responsável pelo conceito tradicional de educação baseado na linguagem escrita, tendo o livro como principal suporte.

O livro didático tem sido o elemento norteador da prática pedagógica na grande maioria das instituições de ensino do país. Somente em 2017, o Programa Nacional do Livro Didático do Governo Federal distribuiu livros didáticos para quase 40 mil alunos em

todo o Brasil<sup>5</sup>. Atua como tecnologia mediadora, como base para definição de currículos e programas, como fonte de ideias para propostas de atividades e encaminhamentos pedagógicos e, no caso de línguas estrangeiras, muitas vezes é a única forma de contato do aluno com o idioma.

Assim, a responsabilidade que um material didático traz consigo é grande. É importante, por isso, considerar as questões sociais, culturais e identitárias que, inevitavelmente, permeiam o material, por ser tecnologia, como descrito no capítulo 2. Deve haver espaço, portanto, para a inclusão de grupos étnicos e minorias sociais, deve tratar com igualdade e respeito os mais diversos papéis e posições sociais e a multiculturalidade.

Pensando ainda que a função precípua de um material didático é a educativa, é preciso considerar que a amplitude de seus objetivos deve alcançar a formação integral do cidadão, colaborando com a formação de um sujeito reflexivo e participativo na sociedade, consciente de seus direitos e deveres. No que diz respeito ao material de línguas estrangeiras, é preciso considerar os aspectos pedagógicos que devem fundamentar sua produção, tais como a definição coerente da concepção de ensino seguida e da concepção de língua assumida, a abordagem metodológica e os objetivos a serem alcançados pelo estudante. A relação entre as concepções seguidas e as abordagens metodológicas é estreita e deve ser coerente, assim, conforme ensina Leffa (2007),

se entendo, por exemplo, que língua é um conjunto de palavras ligadas por regras gramaticais, faço um recorte do léxico e da sintaxe; se vejo a língua como um conjunto de eventos comunicativos, incluo outros aspectos como regras de formalidade, os lugares sociais de onde falam os interlocutores, os efeitos de sentido que suas falas podem provocar, etc.; (LEFFA, 2007, p. 26).

Atualmente, grande parte dos materiais apresenta mesclas de abordagens, variando entre a comunicativa, a abordagem por tarefas e a estrutural. A abordagem comunicativa, como já apresentado neste trabalho, parte da premissa que o objetivo primeiro do aprendizado da língua é a comunicação e para isso privilegia o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever (recepção e produção orais e recepção e produção escritas). A abordagem por tarefas caracteriza-se pelo uso de atividades que propõem o desenvolvimento de questões e problemas por meio de tarefas,

5 Segundo dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

com o uso da língua alvo. A abordagem estrutural assume como objetivo a correção da forma da língua, preocupa-se sobretudo com o léxico e as estruturas gramaticais da língua.

As abordagens comunicativa e por tarefa compartilham da intenção de aproximar o ensino da língua à vida real, de forma a capacitar o aluno a utilizar efetivamente seus conhecimentos. Dessa forma, tendem a utilizar materiais autênticos (gêneros textuais) e recriar ou simular situações reais de uso da língua. Kleiman (2007) agrega que

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. (Kleiman, 2007, p. 12)

Finalmente, a definição do recurso que servirá como suporte também deve coadunar com as demais escolhas. Assim, um material que se pretende fundamentar no enfoque comunicativo deve utilizar recursos que permitam o desenvolvimento das habilidades orais, e para isso o livro impresso pode não ser suficiente.

Nesse sentido, historicamente, outros recursos além do tradicional livro didático, têm surgido como didáticos ou inseridos nos processos educacionais. As mídias massivas, como a televisão, por exemplo, trouxeram a possibilidade da utilização de áudio e vídeo aliada à educação a distância; e as mídias digitais, por outro lado, reduziram as distâncias e criaram novos espaços de aprendizagem introduzindo a educação online e os ambientes virtuais de aprendizagem.

Para Santaella (2010), a educação a distância não produziu resultados significativos por, muitas vezes, utilizar na TV e no rádio os mesmos típicos procedimentos das tradicionais aulas presenciais. As mídias digitais oferecem outras possibilidades para o aluno, tais como facilidade de produção de conteúdo, variedade de fluxo de informações, hierarquia de conteúdos diversificada, aprendizagem colaborativa, agilidade de pesquisa e obtenção de respostas.

A chegada das tecnologias digitais à sala de aula provoca mudanças, apresenta possibilidades mas traz tensões e desafios. Moran (2013, p. 30) comenta que essas tecnologias “desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, como momentos presenciais e outros com atividades a distância [...].

O autor afirma ainda que, cada vez mais, as tecnologias digitais se tornarão presentes na educação, desempenhando algumas das muitas atividades que sempre foram atribuição dos professores, dessa forma a mediação dos conteúdos dependerá menos deles, porque há grande quantidade de materiais digitais sobre qualquer assunto. Dessa forma, a função mediadora pode se sobrepor em relação à de expositor de conteúdos, e, portanto, “caberá ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos serão disponibilizados, e o que se espera que os alunos aprendam, além das atividades que estão relacionadas a esses conteúdos.” (MORAN, 2013, p. 33)

Poderiam os objetos de aprendizagem digitais, por suas características de ubiquidade e reusabilidade, configurar-se como uma alternativa para essa questão? Recursos disponíveis em repositórios digitais que atendam às necessidades de aprendizagem poderiam apoiar a prática didática do professor ou prescindir de sua mediação presencial e contribuir também para o desenvolvimento da autonomia do aluno? Que outras necessidades precisam ser consideradas?

É preciso atender a diferentes expectativas educacionais que incorporem novos padrões de tempo, espaço, mobilidade e flexibilidade de escolha que em muitos sentidos contrastam com as práticas educativas anteriores, integrar recursos de forma crítica, em um equilíbrio entre práticas vigentes e propostas inovadoras.

Esta integração tem sido buscada por meio de novos métodos, ferramentas e soluções educacionais. Ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas colaborativas hoje auxiliam (ao mesmo passo em que concorrem) os processos baseados no livro impresso. Uma das ferramentas surgidas dessa busca é o Objeto de aprendizagem (OA), atualmente, visto como tendência no campo da tecnologia educacional por seu caráter dinâmico e motivador.

O objetivo deste estudo está centrado exatamente na utilização desses recursos para o ensino e aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira. Há objetos suficientes para um modelo de educação que se pretende digital, segundo as atuais demandas da sociedade? Estão adequados ao nível de ensino a que se destinam? São capazes de auxiliar o aluno em sua formação? A próxima seção inicia o estudo dos elementos necessários para que se possa apontar algumas respostas a esses questionamentos.

## 2.2. OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Essa seção apresenta os conceitos e discussões sobre objetos de aprendizagem. A criação do termo “objeto de aprendizagem” é atribuída a Wayne Hodgins (ANGULO *et al*, 2006), pesquisador de estratégias de ensino que, em 1992, ao observar seus filhos brincando com blocos de montar, considerou a possibilidade dos materiais para ensino serem construídos da mesma maneira, em pequenas unidades que pudessem ser agrupadas e combinadas de modo a formar estruturas maiores. Pesquisadores brasileiros como Vilson Leffa (2006), entre outros, têm desenvolvido estudos desde então, buscando compreender e verificar a aplicabilidade dos objetos de aprendizagem aos processos de ensino e aprendizagem.

A ideia inicial dos objetos de aprendizagem surgiu a partir da utilização de simuladores de fenômenos físicos e conceitos matemáticos disponibilizados na internet. Com o aumento da oferta de cursos a distância pela internet, percebeu-se a importância de conteúdos educacionais que pudessem ser reutilizados, objetivando uma economia de recursos. O projeto EOE (Educational Object Economy) é um dos precursores nessa área, criado em 1997 com o propósito de reunir, em um portal, links para os softwares simuladores disponíveis na internet.

No Brasil, alguns projetos também são desenvolvidos. O CESTA (Coletânea de Entidades de Suporte ao uso de Tecnologia na Aprendizagem), mantido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem por objetivo sistematizar e organizar o registro dos objetos educacionais e o Rived – Rede Interativa Virtual de Educação, da Secretaria de Educação a Distância do Governo Federal, desenvolve pesquisas e produz objetos de aprendizagem em parcerias com universidades.

As investigações sobre objetos de aprendizagem ainda não acordaram no que se refere a sua definição, de forma que conceitos tão amplos como “qualquer recurso digital que possa ser usado e reusado como suporte ao ensino”, proposto por Willey (2000) são empregados como referência para pesquisas na área. Machado e Sá Filho (2006) discordam da ideia de que qualquer coisa que possa ser usada com um fim pedagógico possa ser um objeto de aprendizagem e postulam que ele deve ter um objetivo educacional claramente definido e com aplicação para diferentes contextos educacionais. Sosteric e Hesemeier (2002) agregam essa ideia ao defender que “objeto de aprendizagem é um



arquivo digital (imagem, filme, etc.) com o propósito de ser utilizado para fins pedagógicos que contém nele mesmo ou origina por associações, sugestões do contexto apropriado para sua aplicação”.<sup>6</sup>

Outras definições sequer relacionam o ambiente digital ao objeto, de modo que é possível encontrar conceitos como o do Wisconsin Online Resource Center, que entende objeto de aprendizagem como uma pequena unidade de aprendizagem, ou o de Doorten et al. (2004), ao não propor a diferença entre digital e não digital. Já para Muzio (2001) é simplesmente um granular e reutilizável pedaço de informação independente da mídia. A princípio é possível, portanto, entender que qualquer recurso empregado para o ensino pode ser um objeto de aprendizagem, a saber: um livro, uma música ou uma visita ao museu. Assim, ao entendimento de objetos de aprendizagem, cabe agregar o de objetos digitais.

Para esclarecer a questão conceitual, portanto, esta pesquisa parte do conceito proposto por Morales:

[...] uma unidade com um objetivo de aprendizagem, caracterizada por ser digital, independente, com uma ou poucas ideias relacionadas e acessível por meio de metadados com a finalidade de ser reutilizadas em diferentes contextos e plataformas”. (MORALES et al., 2006)<sup>7</sup>,

Esse conceito é destacado nesta pesquisa porque seu entendimento dirime a questão exposta anteriormente quanto à natureza do recurso, pois abarca aqueles artefatos que mantêm sua integridade e funcionalidades apenas no ambiente digital. A escolha do conceito também se justifica ao considerar que contempla todos os aspectos do que Leffa (2006) destaca como as quatro principais características de um objeto de aprendizagem: a) granularidade - os objetos de aprendizagem apresentam-se em módulos, que podem ser maiores ou menores, b) reusabilidade - capacidade que tem o objeto de ser reaproveitado de uma situação de ensino para outra, c) interoperabilidade - capacidade de funcionar em

6 Tradução nossa para *a learning object is a digital file (image, movie, etc.,) intended to be used for pedagogical purposes, which includes, either internally or via association, suggestions on the appropriate context within which to utilize the object.*

7 Tradução nossa para “[...]una unidad con un objetivo de aprendizaje, caracterizada por ser digital, independiente, con una o pocas ideas relacionadas y accesible a través de metadatos con la finalidad de ser reutilizadas en diferentes contextos y plataformas”

diferentes computadores e sistemas operacionais e d) recuperabilidade - facilidade com que o objeto pode ser encontrado quando armazenado em um acervo ou repositório. Esses aspectos, portanto, nortearão esse estudo durante a análise dos objetos de aprendizagem.

A partir do conceito assumido, interessa para este estudo aqueles objetos de aprendizagem digitais concernentes com o que se espera atualmente do processo de ensino e aprendizagem de línguas, como discutido no primeiro capítulo, ou seja, que contemple a interação, considerando o papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento e que seja elaborado com um claro e identificável propósito de aprendizagem. Dessa maneira, para atender ao propósito, esta investigação se foca nos objetos de aprendizagem digitais de conteúdo ativo. Para definir esse conceito, Leffa (2012) esclarece que um objeto de aprendizagem de conteúdo ativo é aquele que não se propõe a ser somente lido, ouvido ou assistido, mas sim, requer uma participação ativa do aluno, já que dele recebe informações e a ele fornece dados e entrega *feedback*. O objeto não funciona apenas como suporte de mediação, mas também como agente de interação, colocando-se no papel do professor.

Conforme discutido no item 1.1, o ensino e aprendizagem deve basear-se no entendimento da língua como uma atividade nas práticas sociais de linguagem que possibilita a construção do conhecimento e a convivência social entre as pessoas, fundamentada, portanto, na interação, pois é nela que os discursos se constroem, a constituição social humana se fundamenta em nossas relações com o outro. Para tratar de interação – e mais especificamente da interação em ambientes informáticos, como interessa a este estudo - é preciso, antes, compreender as implicações existentes entre o uso do termo e de seu par, interatividade. É possível, ainda, compreender que há uma diferença entre os termos, relacionando a interação à interação social e interatividade à interação digital.

Lévy (2010) problematiza ao afirmar que, geralmente, o termo interatividade ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação e recorda que, de certo modo, um receptor de uma informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo, ou seja, a interatividade não seria uma qualidade inovadora das mídias digitais. Outro autor que discute essa questão é Primo (2007), ao prescindir do termo interatividade para tratá-la como interação mediada pelo computador. Assume diferentes graus de interação na

relação homem-máquina, e posiciona assim seu entendimento, diferenciando qualitativamente essas interações. Propõe dois tipos de interação mediada por computador, baseados nos seguintes aspectos:

- sistema: conjunto de entidades que se inter-relacionam na conformação de um todo;
- processo: acontecimentos que apresentam mudanças no tempo;
- operação: relação entre ação e transformação;
- fluxo: sequência da relação;
- *throughput*: processo entre os *inputs* e *outputs*;
- relação: conexão, trocas entre elementos ou sub-sistemas;
- interface: superfície de contato.

Assim, analisando os níveis de interação em relação a esses sete aspectos, Primo (2007) propõe o modelo de interação mútua e o de interação reativa. O primeiro se caracteriza por ser um sistema aberto de elementos interdependentes, se um é afetado o sistema todo se modifica. Em relação ao processo, a interação mútua se dá por negociação, a operação acontece por ações interdependentes, por cooperação, cada agente, ativo modifica o comportamento do outro, que por sua vez tem a mesma capacidade. Em relação ao convencionalmente chamado *throughput*, cada mensagem recebida é decodificada e interpretada, podendo gerar uma nova codificação. O fluxo é dinâmico e em desenvolvimento, a relação é baseada na construção negociada, no relativismo. Quanto à interface, entende-se que sistemas interativos mútuos se interfaceiem virtualmente, possibilitando ocorrência da problemática e viabilizando atualizações. Assim, conforme explica o autor,

a interação mútua vai além da ação de um e da reação de outro. Tal automatismo dá lugar ao complexo de relações que ocorrem entre os interagentes (onde os comportamentos de um afetam os do outro). Vai além do input determinado e único, já que a interação mútua leva em conta uma complexidade global de comportamentos (intencionais ou não e verbais ou não), além de contextos sociais, físicos culturais, temporais, etc. (PRIMO, 2007, p. 12)

Na interação reativa, o sistema é fechado, apresenta relações lineares e unilaterais, o reagente dificilmente tem condições de alterar o agente, como o sistema não percebe o contexto, não reage a ele. O processo aqui se dá por meio de estímulo-resposta, como nos

videogames, por exemplo, solicitam a resposta do jogador, mas sempre dentro dos parâmetros previamente estabelecidos. A operação acontece por ação e reação, com um polo reagindo mediante a ação do outro. O *throughput* se dá de forma mecânica, por reflexo e automatismo, seu funcionamento é pré-determinado, o fluxo tem forma linear e pré-determinada, as relações são rigidamente causais, calcadas no objetivismo. No que se refere à interface, os sistemas reativos apresentam interface potencial, resumindo-se ao possível, ou seja, espera a ação do usuário para reagir conforme previsto. Assim, nas palavras de Primo (2005):

[...] a interação mútua é um constante vir a ser, que se atualiza através das ações de um interagente em relação à(s) do(s) outro(s), ou seja, não é mera somatória de ações individuais. As interações reativas, por sua vez, são marcadas por predeterminações que condicionam as trocas. Diferentemente das interações mútuas (cuja característica sistêmica de equifinalidade se apresenta), as reativas precisam estabelecer-se segundo determinam as condições iniciais (relações potenciais de estímulo-resposta impostas por pelo menos um dos envolvidos na interação) – se forem ultrapassadas, o sistema interativo pode ser bruscamente interrompido. Por percorrerem trilhas previsíveis, uma mesma troca reativa pode ser repetida à exaustão (mesmo que os contextos tenham variado). (PRIMO, 2005, p. 14)

Assim, um site estruturado sobre uma série de dados pré-codificados, que em resposta à ação do usuário entregue a ele a informação esperada é um sistema fechado de interação reativo, ao passo que um chat, por meio do qual o usuário possa interagir com outro é um sistema aberto, de interação mútua. Desse modo, considerando que a interação do aluno com a máquina é, indiretamente, uma interação social pois, se configura sobre o enunciado do outro (aquele que o produz e que traz consigo todos os outros enunciados resultantes de suas interações sociais), os objetos de aprendizagem, foco deste estudo, são aqueles que apresentam conteúdo ativo, seja ele do tipo interação mútua ou reativa, visto que mesmo essa já se configura como uma troca, com participação ativa do indivíduo na produção de sentidos.

Para guiar a análise dos objetos de aprendizagem, considera-se ainda que o Governo Federal Brasileiro dispõe de critérios de avaliação para materiais didáticos, elaborados a partir das orientações dos documentos reguladores da educação escolar básica. Esses critérios são utilizados para o processo seletivo de obras e coleções participantes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, ainda que os editais mais recentes solicitem a inclusão de objetos de aprendizagem, não definem critérios exclusivos

para eles. São avaliados, portanto, segundo os mesmos parâmetros propostos para os materiais impressos.

Como critérios comuns a todas as áreas do conhecimento, exige-se o respeito à legislação, observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, adequação e coerência da abordagem teórico-metodológica explicitada em relação aos objetivos pretendidos. Espera-se, ainda, a correção e a atualização dos conceitos, informações e procedimentos.

Como critérios específicos de Língua Estrangeira Moderna destacam-se, resumidamente:

- efetiva revisão linguística;
- manifestações em linguagem verbal, não-verbal e verbo-visual;
- temas adequados aos níveis de ensino;
- não veiculação de estereótipos ou preconceitos;
- favorecimento do acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero;
- variedade de gêneros do discurso, sendo respeitadas suas características;
- comprometimento com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
- atividades de leitura, produção escrita, compreensão e produção orais;
- sistematização de conhecimentos linguísticos;
- oportunidade de acesso a manifestações estéticas;
- uso de imagens que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural;
- orientações para o professor que apresente a proposta didática, referências suplementares, respostas às atividades propostas e outras informações que favoreçam sua atividade.

Com base nesses aspectos elencados pelo Ministério da Educação para a escolha das obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático, no capítulo 4, serão analisados os objetos de aprendizagem de Língua Espanhola.

## 2.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Com base nos pressupostos sobre tecnologia propostos por Pinto (2005) e Rudiger (2011), contrapondo-se ao assumido por Lévy, esse trabalho entende que a tecnologia é o conhecimento, a técnica e o produto; é resultado da produção humana, e nesse sentido, não pode ser apartada dos valores culturais e sociais que carrega.

Assim, parte-se da conceitualização de objeto de aprendizagem como um recurso digital com propósito educativo, independente, reutilizável e operável em diferentes plataformas, e do seu entendimento como um material didático para a análise de exemplares segundo os critérios estabelecidos pelo Governo Federal para as obras participantes do Programa Nacional do Livro Didático.

No capítulo que segue, será descrito o percurso metodológico deste estudo, cujo objetivo é analisar a pertinência pedagógica dos objetos de aprendizagem de língua espanhola disponíveis em repositórios brasileiros, focando na concepção de linguagem que lhes dá suporte. Assim, diante da intensa presença que os recursos digitais têm apresentado nos ambientes educacionais; da posição que o idioma espanhol ocupa no cenário brasileiro, sendo o Brasil um país de fronteiras terrestres majoritariamente compartilhadas com países hispânicos e uma nação envolvida em acordos internacionais com países hispanofalantes, justifica-se a urgência de um estudo que se proponha a investigar os recursos digitais que objetivam participar do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem como tema central analisar a pertinência pedagógica dos objetos de aprendizagem de língua espanhola disponíveis em repositórios brasileiros, focando na concepção de linguagem que lhes dá suporte, visto que o aumento no uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, especificamente nas aulas de línguas estrangeiras, revela a importância de uma discussão sobre o tema e a necessidade de uma análise consistente sobre os materiais digitais utilizados com propósito educativo. Insere-se no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, área de concentração: Linguagem e Tecnologia, na linha de pesquisa Multiletramentos, discursos e processos de produção de sentidos, retratando a relevância de estudos que avaliem os processos de letramento e as relações estabelecidas entre a educação e a tecnologia hodiernamente, também, na área de línguas estrangeiras.

A escolha no que se refere ao campo epistemológico foi pela pesquisa qualitativa, que, por abarcar uma multiplicidade de métodos, conforme proposta por Denzin e Lincoln (2006, p.19), reflete uma tentativa de assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno em questão. A pesquisa qualitativa pode ser entendida, ainda segundo os mesmos autores (2006, p. 17) como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. A pesquisa qualitativa para Minayo (2009, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nesse sentido, vem ao encontro dos objetivos deste estudo que analisa os objetos de aprendizagem (OAs) de língua espanhola, frutos de um cenário que incorpora as tecnologias digitais ao processo educativo. Ou seja, envolvem construtos sociais e culturais próprios de uma época, de uma sociedade.

A proposta de análise dos objetos de aprendizagem de língua espanhola abrange diversas áreas do conhecimento e exige a avaliação e interpretação de aspectos variados de sua estrutura e conteúdo, de forma que a pesquisa qualitativa se mostra a estratégia mais adequada, já que se constitui como um campo transdisciplinar, “como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Assim, a pesquisa pretende analisar a adequação dos OAs disponíveis para o ensino e aprendizagem da língua espanhola. Nesse sentido, a escolha pela pesquisa qualitativa se justifica porque essa se fundamenta na certeza de que, como define Chizzotti,

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZOTTI, 2010, p. 79)

O estudo se inicia com uma pesquisa bibliográfica investigativa com o objetivo de traçar um panorama sobre as novas configurações sociais e educacionais permeadas por tecnologias de informação e comunicação. Nesse mesmo sentido, estudos relativos às novas tecnologias informacionais e comunicacionais e a participação ativa na interação mediada por dispositivos tecnológicos digitais também embasam a reflexão proposta. Foram feitos estudos bibliográficos ainda no que se refere às teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras e à utilização de novas tecnologias no âmbito da aprendizagem de línguas. O resultado dessa pesquisa bibliográfica, em parte, já foi apresentado nos capítulos 1 e 2 e serão retomados para sustentar a análise exposta no capítulo 4.

Para a análise dos objetos de aprendizagem, a pesquisa contemplou as produções bibliográficas que analisam seus conceitos, as que fundamentam critérios para sua escolha e avaliação, as que refletem sobre materiais didáticos, sua concepção, objetivos e condições de produção e aquelas que tratam sobre materiais didáticos em suporte digital especificamente.

Tendo em vista a relativa novidade do assunto e a carência de estudos específicos, o trabalho contempla, ainda, aspectos de pesquisa exploratória, que proporciona uma maior familiaridade entre pesquisador e tema pesquisado. Essa escolha se baseou na necessidade de identificar e conhecer mais sobre o objeto, suas características e sua penetração no campo de estudo. Gil esclarece que:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...]. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 2008, p. 27)

Este é, portanto, também um estudo exploratório, pois parte de bases bibliográficas para um maior entendimento do próprio objeto e do contexto social em que se desenvolve



para, só então, direcionar-se à análise de exemplos escolhidos. Com base nesse trajeto inicial, as etapas do desenvolvimento deste estudo, no que se refere à constituição, análise e tratamento dos dados, passam a ser descritas a seguir.

Para a constituição dos dados foram avaliados repositórios digitais de objetos de aprendizagem disponíveis na internet de acesso público, de forma gratuita. Os repositórios são entendidos como bancos de dados que armazenam e gerenciam conteúdos de aprendizagem. Em outras palavras, funcionam como bibliotecas públicas ou comerciais que reúnem vários objetos de aprendizagem na forma de arquivos digitais (textos, apresentações, animações, simulações, imagens, áudios, vídeos).

Foram selecionados quatro repositórios digitais nacionais por serem os mais referenciados na literatura da área (Leffa, 2006), bem como por disponibilizarem seus objetos gratuitamente para uso e por apresentarem um número significativo de objetos. Todos os repositórios são públicos, mantidos diretamente pelo Governo Federal ou por uma universidade federal.

Tendo definidos os repositórios digitais, a etapa seguinte foi a de a seleção dos objetos de aprendizagem. Considerou-se o conceito de objeto de aprendizagem adotado por esse estudo, como discutido no segundo capítulo e retomado aqui

[...] uma unidade com um objetivo de aprendizagem, caracterizada por ser digital, independente, com uma ou poucas ideias relacionadas e acessível por meio de metadados com a finalidade de ser reutilizadas em diferentes contextos e plataformas<sup>8</sup>. (MORALES et al., 2006).

Cabe lembrar que interessa para este estudo aqueles objetos de aprendizagem digitais concernentes com o que se espera atualmente do processo de ensino e aprendizagem de línguas como discutido no primeiro capítulo, ou seja, que contemple a interação, considerando o papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento e que seja elaborado com um claro e identificável propósito de aprendizagem. Dessa maneira, para atender ao propósito, esta investigação se foca nos objetos de aprendizagem digitais

8 Tradução nossa para “[...]una unidad con un objetivo de aprendizaje, caracterizada por ser digital, independiente, con una o pocas ideas relacionadas y accesible a través de metadatos con la finalidad de ser reutilizadas en diferentes contextos y plataformas”

de conteúdo ativo, entendendo como tais aqueles que requerem uma participação ativa do aluno.

Buscou-se exemplares compatíveis com a definição, considerando principalmente que fossem objetos com propósitos pedagógicos, visto que muitos dos objetos de aprendizagem disponíveis nesses repositórios são vídeos e textos sem intenção educativa definida. Há, também, conteúdos e propostas de aulas criados com fim educativo que apenas utilizam o meio digital como suporte. Sob esse critério, foram escolhidos cinco exemplares correspondentes ao objeto de estudo - objetos de aprendizagem de língua espanhola, os únicos disponíveis. Alguns dos repositórios selecionados não apresentaram objetos de aprendizagem de língua espanhola, apesar do status mantido pela língua espanhola de ter sido, até bem pouco tempo (setembro de 2016), a única língua estrangeira obrigatória na educação básica brasileira como mostrado no capítulo 1. Tal dificuldade limitou a geração de dados, mas também forneceu informações sobre o contexto da pesquisa. O objetivo de aprendizagem, o conteúdo linguístico relacionado ou a habilidade linguística trabalhada não foram considerados nesse momento de seleção, pois isso limitaria muito o corpus e, provavelmente, inviabilizasse o estudo. Os repositórios analisados e os objetos encontrados estão listados a seguir:

- a) Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED), mantido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Cultura do Governo Federal - não apresenta nenhum objeto de aprendizagem de Língua Espanhola.
- b) Portal do professor, também oferecido pelo Ministério da Cultura do Governo Federal - apresenta 486 objetos de aprendizagem catalogados como objetos de língua estrangeira, dos quais 445 são arquivos de áudio, 19 arquivos de vídeo, 11 arquivos de animação (9 de francês, 1 de inglês e 1 de espanhol como língua materna, que ensina o aluno a usar o teclado de um computador), 8 softwares educacionais (1 de inglês, 3 de francês, 1 de espanhol para estudantes catalães, 1 de espanhol para russos, 1 de espanhol como língua materna e 1 de espanhol para brasileiros: *Árbol genealógico de la familia*, utilizado neste estudo), 3 hipertextos (os três de espanhol para brasileiros: *La caperucita roja*, *Las habichuelas mágicas* e *Los hermanos Ayar*, todos utilizados nesta pesquisa).
- c) Proativa, grupo de pesquisa e produção de ambientes interativos e objetos de aprendizagem da Universidade Federal do Ceará - conta com 5 objetos catalogados

na área de Linguagem: 4 de português e um de português/espanhol: Desarrollar (selecionado para esta análise).

- d) Banco Internacional de Objetos Educacionais, também mantido pelo Ministério da Cultura do Governo Federal - é o maior repositório disponível, contando com 979 objetos de aprendizagem de língua estrangeira, sendo: 904 arquivos de áudio, 53 vídeos, 8 softwares educacionais (2 para estudantes franceses, 1 para aprender inglês, 2 para aprender francês, 1 de espanhol para estudantes russos, 1 de espanhol como língua materna, 1 de espanhol para estudantes brasileiros: Árbol genealógico de la familia), 3 classificados como hipertextos (os três de espanhol para brasileiros: La caperucita roja, Las habichuelas mágicas e Los hermanos Ayar, os mesmos disponíveis no Portal do professor), 11 animações/simulações (2 de inglês e 9 de francês).

A etapa seguinte destinou-se à análise dos objetos de aprendizagem selecionados, com fundamentação bibliográfica sobre teorias de aprendizagem de língua estrangeira e métodos utilizados para ensino e aprendizagem, considerando o proposto pelos documentos nacionais oficiais para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica de acordo com a discussão realizada no item 1.1 deste trabalho e os critérios empregados pelo Governo Federal para análise de materiais participantes do Programa Nacional do Livro Didático, conforme apresentado no capítulo 2.

Esta pesquisa considera, portanto, pressupostos da concepção interacionista no ensino de línguas, a qual contempla usos sociais da língua, com base em situações didáticas comunicativas, pois o ensino de língua espanhola como língua estrangeira deve objetivar não somente o desenvolvimento das capacidades linguísticas técnicas (formais) do aluno, mas precisa, também, contemplar a possibilidade de criar interação e de construir diferentes visões de mundo, discursiva e intersubjetivamente. Com relação à concepção de tecnologia e interatividade, os objetos de aprendizagem analisados foram escolhidos a partir do conceito de Morales que os define como

uma unidade com um objetivo de aprendizagem, caracterizada por ser digital, independente, com uma ou poucas ideias relacionadas e acessível por meio de metadados com a finalidade de ser reutilizadas em diferentes contextos e plataformas (MORALES et al., 2006)

e apresentam conteúdo ativo do tipo interação mútua ou reativa, conforme entendimento descrito nas pp. 31 e 32.

Para a análise dos objetos de aprendizagem, estabeleceu-se as seguintes categorias, que retomam os aspectos discutidos nos capítulos anteriores em relação a concepção de linguagem, conceito de tecnologia e aplicabilidade do recurso com fins de educativos:

a) identificação – avalia se o objeto está bem identificado, se apresenta as informações fundamentais para sua escolha, tais como: área do conhecimento (disciplina escolar), objetivo, nível escolar ao qual se destina, concepção de linguagem na qual se fundamenta e tipo de recurso utilizado.

b) conteúdo – avalia a correção dos conteúdos, a pertinência/relevância do tema e a adequação do conteúdo e da linguagem utilizada ao nível para o qual está proposto, bem como as questões relacionadas aos aspectos sociais e culturais.

c) aspectos didáticos – considera a existência de um guia para o professor, se o OA esclarece quais são os pré-requisitos para a sua utilização, se os objetivos por ele propostos podem ser efetivamente alcançados, se há progressão e retomada dos conteúdos trabalhados, bom uso dos recursos, utilização de gêneros textuais, tipo de atividade oferecida e se os temas trabalhados são apresentados de forma lógica e sequencial.

d) usabilidade – avalia se o design pedagógico favorece o aprendizado, oferecendo condições para que o aluno possa utilizar o OA sem problemas que obstaculizem a execução do que é proposto. Verifica a existência de feedbacks, o uso da estética aliada ao conteúdo e a ergonomia das atividades. Segundo Vetromille-Castro (2003), a usabilidade, nesse caso, refere-se ao quão fácil é utilizar o objeto de aprendizagem para atingir seu objetivo.

Essas categorias contemplam conceitualmente os mesmos encaminhamentos dados pelos critérios de avaliação do Governo Federal para o Programa Nacional do Livro Didático. Além disso, tais categorias tomaram como pressupostos as propostas dos autores aqui elencados para os estudos de concepção de ensino e aprendizagem, linguagem e letramentos. Vale ressaltar que os documentos oficiais se valem dos mesmos autores para nortear suas orientações e critérios.

O capítulo seguinte expõe os resultados das análises.

## 4 ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM

### 4.1 OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Para alcançar a intenção deste estudo de avaliar a adequação dos objetos de aprendizagem disponíveis nos repositórios nacionais para o ensino e aprendizagem da língua espanhola, principalmente no que concerne à concepção de linguagem que lhes dá sustentação, partimos, então, para a investigação dos exemplares, apresentando-os e realizando uma análise detalhada dos aspectos pedagógicos e relacionados à língua. Ao final de cada análise, apresenta-se um quadro com um resumo das características identificadas sob cada aspecto avaliado. A apresentação da análise se dará da seguinte maneira: uma descrição individual do objeto de aprendizagem, iniciando por justificativa para considerá-lo como, de fato, objeto de aprendizagem para este trabalho. Em seguida são realizadas as averiguações das categorias já estipuladas na metodologia (identificação, conteúdo, aspectos didáticos e usabilidade). Ao final da descrição de cada objeto de aprendizagem, uma síntese será dada, a partir dos pressupostos teóricos elencados nos capítulos 1 e 2, principalmente no que diz respeito à concepção de linguagem, letramentos e a relação entre tecnologia e ensino, apresentando apenas o que difere esse objeto de aprendizagem de outros dentro do corpus. Ao final do capítulo, será dado ao leitor uma tabela resumindo o que há de comum entre os objetos de aprendizagem.

#### 4.1.1 Objeto de aprendizagem *Árbol genealógico de la familia*

O primeiro objeto de aprendizagem avaliado se intitula *Árbol genealógico de la familia*. É um recurso encontrado no repositório de objetos educacionais do MEC, classificado como software educacional, disponível na área de Educação infantil. Trata-se de um objeto simples e bastante prático, podendo ser incorporado a aulas ou utilizado pelo aluno de forma autônoma. Esse material pode ser visto como um objeto de aprendizagem, de acordo com essa proposta porque foi desenvolvido com objetivo de aprendizagem, é independente, digital e pode ser reutilizado, caracteriza-se ainda como de conteúdo ativo, pois, segundo Leffa (2012), requer uma participação ativa do aluno. Em relação à categoria de análise identificação, o objeto falha ao definir-se como destinado a diversos níveis escolares, pois, essa informação não é útil para o leitor por sua imprecisão. O usuário deve

ser capaz de identificar a destinação do objeto sem precisar analisar o conteúdo de suas atividades. A figura a seguir é a cópia da ficha de catalogação do objeto no repositório, disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16012>.

Figura 1 - Ficha de catalogação do objeto de aprendizagem *Árbol genealógico de la familia*

<b>Título:</b>	Árbol genealógico de la familia
<b>Tipo do recurso:</b>	Software Educacional
<b>Objetivo:</b>	Ayudar al alumno a practicar y aprender los miembros de la familia
<b>Descrição do recurso:</b>	Presenta el árbol genealógico familiar. A continuación se muestran preguntas acerca de los miembros de la familia donde el alumno tendrá que completar los espacios en blanco
<b>Observação:</b>	Este recurso fue elaborado por el equipo del Centro de Selección y Promoción de Eventos (CESPE) de la Universidad de Brasilia (UnB) con el apoyo del Ministerio de Educación (MEC)
<b>Componente Curricular:</b>	Ensino Fundamental::Séries Finais::Língua Estrangeira Educação Infantil::Linguagem oral e escrita Ensino Fundamental::Séries Iniciais::Alfabetização
<b>Tema:</b>	Educação Básica::Ensino Fundamental Final::Língua Estrangeira::Organização textual Educação Infantil::Linguagem oral e escrita::Práticas de escrita Educação Básica::Ensino Fundamental Inicial::Alfabetização::Processos de leitura
<b>Autor(es):</b>	Andrade Pérez, Faura Norma
<b>Idioma:</b>	Espanhol (es)
<b>País:</b>	Brasil (br)
<b>Detentor do direito autoral:</b>	Andrade Pérez, Faura Norma
<b>Licença:</b>	SE PERMITE Copiar, distribuir, mostrar, traducir, ejecutar las obras y también crear obras derivadas. BAJO LAS SIGUIENTES CONDICIONES: Se debe dar crédito al autor original, de la manera especificada por el autor o el licenciante; Prohibido usar esta obra con finalidades comerciales; Para cada nuevo uso o distribución, se deben dejar claras las licencias de uso de esta obra
<b>Submetido por:</b>	Universidade de Brasília (UnB)
<b>URI:</b>	<a href="http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16012">http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16012</a>
<b>Disponível em:</b>	<a href="#">Educação Infantil: Linguagem oral e escrita: Softwares Educacionais</a>

#### Metadados

Figura 2 – Objeto de aprendizagem *Árbol genealógico de la familia*



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Com relação à categoria conteúdo, o objeto consiste em uma ilustração que serve de base para uma árvore genealógica. Seu objetivo é a prática do vocabulário referente aos membros da família. A figura deve ser completada pelo aluno com os graus de parentesco em espanhol. A árvore genealógica é um gênero textual, uma estrutura com características organizadas para um objetivo comunicativo: servir como representação gráfica das conexões familiares entre indivíduos, apresentando seus nomes e comumente outros dados, como datas de nascimento, morte e casamento.

A tela inicial não permite a visão geral do recurso, é preciso reduzir a exibição ou usar a barra de rolagem para que se possa visualizá-lo por completo. Dessa maneira, a leitura do gênero se vê prejudicada, pois se se constituem como uma forma padrão relativamente estável (BAKHTIN, 2002), a percepção de sua forma e estrutura fazem parte da discursividade do gênero e são determinantes para sua interpretação e utilização. Ainda em relação ao gênero, considerando a leitura como uma prática social, uma representação genérica de uma família conceitual não atende aos propósitos de aproximar o aluno de textos autênticos que demonstrem o uso real da língua. Para Almeida Filho (2002), a autenticidade dos textos é uma característica fundamental da abordagem comunicativa. A

imagem da árvore presente no objeto de aprendizagem não faz parte do gênero e aqui tem caráter meramente ilustrativo ou estético. Essa associação do texto à ilustração também demonstra a artificialidade do gênero, que foi construído especialmente para a atividade. Vale ressaltar que essa questão é importante quando se tem em mente uma concepção de linguagem interacionista, visto que a base para proposições de encaminhamentos de práticas tanto de leitura quanto de escrita, exige o trabalho com exemplares de usos reais de gêneros textuais, como postulado por Paiva (2015) e Lemke (2010), discutido no capítulo 1.

No que diz respeito à relação da aprendizagem de língua e seu vínculo indissociável com aprendizagem cultural, como proposto no capítulo 1, retomando Rojo (2009) e Lemke (2010), e as linhas que representam as conexões entre os indivíduos estão configuradas com graves erros conceituais como, por exemplo, o caso de *mi mamá* e *mi padre* que aparecem como filhos do mesmo casal, sendo marido e mulher e irmãos ao mesmo tempo. Entre os itens sete e oito, *la hija de mis padres* e *el hijo de mis padres* (meus irmãos, portanto), também há um traço horizontal que indica casamento. Em nove e dez há outro casamento indevido entre *el esposo de mi hermana* e *la esposa de mi hermano*. Em dezessete e dezoito há mais um casamento entre irmãos (*mi sobrino* e *mi sobrina*). Esses erros de contexto pragmático impactam sobremaneira no entendimento do aluno, pois não há como dissociar o discurso da vida, pois, conforme Geraldini (1997), a linguagem é fundamental na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir.

Já no que diz respeito à aprendizagem do léxico da língua, seguindo a orientação já dada no item 1.1, por meio da leitura das propostas de Almeida Filho (2003) e dos documentos oficiais (BRASIL, 2008), observa-se que as dez casas já preenchidas estão grafadas com a inicial em maiúscula, entretanto, se o aluno utiliza maiúscula para preencher alguma casa, o recurso entende como erro. O mesmo acontece em relação a acentuação, na atividade há palavras que deveriam estar acentuadas e não estão (*mama*, *papa*), porém, se o aluno deixa de usar um acento necessário ao escrever em alguma das casas, o sistema não aceitará a resposta e identificará como erro. Tal comportamento pode confundir o usuário, pois ao se deparar com as formas não acentuadas utilizadas na atividade, pode entender que são permitidas nesse contexto e não compreender porque o objeto não as recebe como respostas possíveis.



Há, ainda, problema ergonômico no objeto analisado, pois as casas estão numeradas, mas não é sequencialmente. As respostas corretas são apresentadas em um boxe sobreposto à tela principal em ordem numérica, assim, além da dificuldade de conferir por conta da sobreposição, essa conferência é dificultada também porque na estrutura da árvore a ordem é diferente. Essa confusão atrapalha o desenvolvimento da atividade e a autonomia do aprendiz.

Figura 3 – Objeto de aprendizagem *Árbol genealógico de la familia* – janela com gabarito



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Nota-se que os quesitos referentes ao conteúdo, aos aspectos didáticos e à usabilidade estão, aqui, bastante relacionados e que, as incorreções relacionadas à montagem do objeto resultaram em problemas de conteúdo, prejudicando a questão didática como um todo. Tendo em conta o objetivo proposto pelos organizadores do objeto de aprendizagem, ou seja, o de auxiliar o aluno a praticar e a aprender o vocabulário de membros da família, após a análise, conclui-se que ele não foi atendido. O objeto funciona como um teste, uma atividade que avalia se o aluno já conhece o vocabulário em questão. Assim, para proporcionar um ambiente de aprendizagem, o objeto poderia fornecer uma apresentação anterior à da árvore genealógica, que a conceituasse, explicasse seu funcionamento e seus propósitos. Seria necessário, ainda, que não houvesse erros na composição dos ramos para o aluno fazer a leitura, também, a partir da forma do gênero,

não somente dos textos descritivos componentes da atividade. Por fim, uma proposta de elaboração da árvore genealógica do próprio aluno atenderia ao propósito do trabalho com o vocabulário dentro da proposta sociointeracionista, pois, conforme Lemke (2010), os letramentos são sempre sociais e constituídos em gêneros.

**Tabela 1 – Pontos específicos verificados sobre o objeto *El árbol genealógico de la familia***

El árbol genealógico de la familia	
Identificação	- Há apenas uma tela apresentando, sucintamente, seu propósito.
Conteúdo	- Há casais representados como irmãos, palavras grafadas sem o devido acento e outras grafadas indevidamente com inicial maiúscula.
Aspectos didáticos	<p>- Atividade estrutural: o aluno deve apenas preencher as lacunas determinadas com os parentescos de cada membro da família, denotando o uso de um método tradicional de ensino e aprendizagem, em desconformidade com o proposto pelos documentos reguladores do Governo Federal, que preveem atividades comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica.</p> <p>- Apresenta uma representação familiar única. A estrutura proposta pela atividade é estática, prevê uma família com pai, mãe, dois avós e dois irmãos. O indivíduo principal da estrutura tem um esposo e dois filhos casados. Dificilmente, o aluno da faixa etária para a qual está indicado o objeto se identificará com o indivíduo retratado, além do que, outras representações como as formadas apenas pela mãe, apenas pelo pai, ou com filhos criados pelos avós ou por casais homoafetivos não podem ser contempladas.</p> <p>- Há estruturas confusas como a que coloca marido e mulher como filhos do mesmo casal, por exemplo, o que prejudica o entendimento do conteúdo, nesse caso, o vocabulário referente à família.</p>
Usabilidade	- O objeto de aprendizagem admite uma única resposta possível para cada espaço, e não aceita palavras com maiúsculas, problemas de acentuação gráfica ou com erros simples de digitação como a inclusão de espaços.

Fonte: Elaborado pela autora

O próximo item descreve o segundo exemplar avaliado.

#### 4.1.2 Objeto de aprendizagem *La caperucita roja*

O próximo objeto de aprendizagem analisado, *La caperucita roja*, está disponível na base de objetos educacionais do MEC, classificado como hipertexto, localizado nas áreas de Educação infantil, Ensino fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio. Enquadra-se no entendimento de objeto de aprendizagem para esse estudo por sua característica de interação do tipo conteúdo ativo, segundo explicitado no capítulo 2.

Esse objeto também apresenta uma múltipla destinação em relação ao nível de ensino no qual pode ser empregado. Sua identificação também se vê prejudicada pois, apesar da boa descrição do recurso, seu propósito está mal definido, ao informar que pretende apenas a leitura e a compreensão do conto proposto e a realização das atividades apresentadas, sem a pretensão de fornecer ao usuário subsídios ou desenvolver nele habilidades para outras leituras ou diferentes atividades. Apenas a ficha de catalogação informa para quais níveis o objeto foi concebido. Todo recurso didático deve apresentar claramente a indicação da faixa etária e do nível escolar aos quais se destina, o usuário (aluno ou professor) deve ter acesso a todas as informações necessárias para a escolha e aplicação adequada do recurso.

A figura a seguir é a cópia da ficha de catalogação o objeto no repositório, disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15582>.

Figura 4 - Ficha de catalogação do objeto de aprendizagem *La caperucita roja*

<b>Título:</b>	La caperucita roja
<b>Tipo do recurso:</b>	Hipertexto
<b>Objetivo:</b>	Estimular la lectura y comprensión del cuento. Desarrollar actividades con juegos de pupiletras y crucigrama que se refieren al cuento
<b>Descrição do recurso:</b>	Este recurso presenta el cuento llamado la caperucita roja. A seguir se hacen preguntas acerca del texto, para que el alumno trabaje la comprensión del texto. A continuación son presentadas algunas actividades y juegos interactivos para que el alumno desarrolle la comprensión lectora de la lengua española. Los juegos son de dos tipos: pupiletras y un crucigrama
<b>Observação:</b>	Este recurso fue elaborado por el equipo del Centro de Selección y Promoción de Eventos (CESPE) de la Universidad de Brasilia (UnB) con el apoyo del Ministerio de Educación (MEC)
<b>Componente Curricular:</b>	Ensino Fundamental::Séries Iniciais::Alfabetização Ensino Fundamental Final::Língua Estrangeira Ensino Médio::Língua Estrangeira Educação Infantil::Linguagem oral e escrita Educação Infantil::Linguagem oral e escrita::Práticas de leitura Educação Básica::Ensino Fundamental Inicial::Alfabetização::Processos de leitura Educação Básica::Ensino Médio::Língua Estrangeira::Competência comunicativa: componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos Educação Básica::Ensino Médio::Língua Estrangeira::Compreensão leitora Educação Básica::Ensino Fundamental Final::Língua Estrangeira::Organização textual
<b>Tema:</b>	
<b>Autor(es):</b>	Andrade Pérez, Faura Norma
<b>Idioma:</b>	Espanhol (es)
<b>País:</b>	Brasil (br)
<b>Data de publicação:</b>	2010-11-19
<b>Detentor do direito autoral:</b>	Andrade Pérez, Faura Norma
<b>Licença:</b>	SE PERMITE Copiar, distribuir, mostrar, traducir, ejecutar las obras y también crear obras derivadas. BAJO LAS SIGUIENTES CONDICIONES: Se debe dar crédito al autor original, de la manera especificada por el autor o el licenciante; Prohibido usar esta obra con finalidades comerciales; Para cada nuevo uso o distribución, se deben dejar claras las licencias de uso de esta obr
<b>Submetido por:</b>	Universidade de Brasília (UnB)
<b>URI:</b>	<a href="http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15582">http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15582</a>
<b>Disponível em:</b>	<a href="#">Ensino Fundamental Final: Língua Estrangeira: Hipertextos</a> <a href="#">Ensino Médio: Língua Estrangeira: Hipertextos</a> <a href="#">Ensino Fundamental Inicial: Alfabetização: Hipertextos</a> <a href="#">Educação Infantil: Linguagem oral e escrita: Hipertextos</a>

#### Metadados

Este objeto, juntamente com os dois seguintes, faz parte de um conjunto de recursos criados pelo mesmo grupo de colaboradores, vinculados à Universidade de Brasília. Importante conceder mérito à iniciativa que ampliou a quantidade de objetos de aprendizagem de língua espanhola disponíveis nos repositórios brasileiros, pois, ainda que o estudo dessa língua seja previsto em lei e que os recursos digitais sejam uma estratégia de ensino almejada atualmente, o número deles voltados para língua espanhola disponíveis nos repositórios brasileiros (cinco) é irrisório.

Figura 5 - Tela inicial do objeto de aprendizagem *La caperucita roja*



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

O objeto de aprendizagem *La caperucita roja* inicia com uma apresentação direcionada ao professor, expondo seus propósitos (diferentes dos que constavam da ficha de catalogação) e descrevendo, simplificada, o percurso didático do objeto. Informa que será trabalhado o gênero conto, mas não o conteúdo linguístico ou no que se basearão as atividades. O link de acesso para o início da atividade é indireto, inserido no texto e com pouco destaque, é difícil para o leitor perceber exatamente o que deve fazer para começar. Em relação a escolha do gênero, os contos de fadas são comumente utilizados na Educação Infantil ou nos três primeiros anos do ensino fundamental, coincidindo com a etapa de alfabetização. O design gráfico também indica que o objeto está direcionado a

esta faixa etária, pois utiliza ilustrações infantis (traços simples, poucos detalhes, formas arredondadas, cores fortes) sem considerar a importância desse recurso, que não deveria ser utilizado como mera figuração, pois constitui-se, também, como meio de comunicação, podendo, por meio do estilo empregado em sua composição, atender a um objetivo interacional.

Isso já demonstra um desconhecimento sobre concepção de linguagem sociointeracionista, visto que não se considera que a significação está na organização do discurso como um todo, inclusive as relações entre sistemas verbais e não-verbais, e não apenas nas palavras ou sentenças que formam um texto.

Em relação ao conteúdo, o texto utilizado no objeto é longo e composto por palavras e expressões que podem causar dificuldade por não fazer parte do universo infantil e tampouco apresentar similaridade com o português. Os links remissivos para o glossário apenas deslocam a leitura para o final da página, fazendo o leitor perder o ponto da leitura, o ideal seria que o link abrisse uma caixa de texto que se sobrepusesse ao conto, apresentando o significado próximo à palavra consultada. O glossário traz o significado dos termos em espanhol, não segue um padrão eficiente e tem pouca utilidade ao aluno, visto que muitas vezes deixa o leitor sem resposta, como ao fornecer para o termo *lejos* o significado *antónimo de cerca*, palavra que não consta do texto, ou seja, não permite ao leitor a possibilidade de inferir, pelo uso, seu significado objetivo (*lejos* – longe, *cerca* – perto). A importância desse aspecto reside no fato de que, como esclarece Antunes (2003), é importante que o aluno perceba as possibilidades de sentido do elemento no texto e as possibilidades de sentido associadas e ele, daí a relevância da contextualização. Outro problema do glossário é não considerar o gênero ou o número dos termos ao significado. Isso pode levar o leitor iniciante a erro, ao associar, por exemplo, uma palavra masculina no plural com um significado no feminino e singular, como em: **Zalmeros**: *persona que demuestra cariño exagerado*.

Figura 6 - Objeto de aprendizagem *La caperucita roja* – texto-base

**La Caperucita Roja**

Cuento    Pupiletras    Crucigrama    Comprensión de textos

**LA CAPERUCITA ROJA**

Autor: Charles Perrault

Había una vez una niñita en un pueblo, la más bonita que jamás se hubiera visto; su madre estaba enloquecida con ella y su abuela mucho más todavía. Esta buena mujer le había mandado hacer una caperucita roja y le sentaba tanto que todos la llamaban Caperucita Roja.

Un día su madre, habiendo cocinado unas tortas, le dijo:

—Anda a ver cómo está tu abuela, pues me dicen que ha estado enferma; llévale una torta y este tarrito de mantequilla.

Caperucita Roja partió en seguida a ver a su abuela que vivía en otro pueblo. Al pasar por un bosque, se encontró con el compadre lobo, que tuvo muchas ganas de comérsela, pero no se atrevió porque unos leñadores andaban por ahí cerca. él le preguntó a dónde iba. La pobre niña, que no sabía que era peligroso detenerse a hablar con un lobo, le dijo:

—Voy a ver a mi abuela, y le llevo una torta y un tarrito de mantequilla que mi madre le envía.

—¿Vive muy lejos?, le dijo el lobo.

—¡Oh, sí!, dijo Caperucita Roja, más allá del molino que se ve allá lejos, en la primera casita del pueblo.

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Figura 7 - Objeto de aprendizagem *La caperucita roja* – glossário

**Glosario**

Regresar al cuento

**Aldaba:** Una pieza de metal que se coloca en las puertas para cerrarlas de una forma simple

**Calaña:** Manera de ser o condición de una persona, especialmente si es de carácter negativo

**Callejuelas:** calle estrecha y corta

**Cerrojo:** Pasador metálico con palanca sujetado por dos armellas, que permite cerrar una puerta o ventana.

**Damiselas:** señorita que presume ser dama delicada

**Dulzura:** característica de una persona que es amable y complaciente

**Enferma:** persona que tiene alguna enfermedad

**Extrañeza:** asombro, sorpresa, admiración

**Lecho:** lugar donde dormimos y descansamos

**Lejos:** antónimo de cerca

**Malo:** antónimo de bueno

**Molino:** es una máquina que sirve para moler

**Moraleja:** es la lección o enseñanza que deduce un cuento, historia, etc.

**Niña:** que tiene pocos años

**Pueblo:** lugar pequeño donde viven personas

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Após a apresentação do texto, a primeira atividade proposta é um caça-palavras, ou *Pupiletras*. A instrução apresenta um equívoco ao orientar para a seleção das palavras no caça-palavras, pois pede para selecionar a primeira e a última palavra, quando o correto seria a primeira e a última letra, ou seja, o aluno que seguir a instrução do enunciado não conseguirá executar a atividade. Em relação ao aspecto gráfico, algumas linhas do quadro são mais grossas do que outras, atrapalhando a visualização e sugerindo haver alguma divisão especial entre as letras. Esse tipo de problema é resultado de falhas no design instrucional, área responsável por criar formas e funcionalidades para que o objeto atinja suas finalidades. Outro aspecto observado diz respeito às palavras na lista. Nenhuma regra gramatical justifica sua escrita iniciando em caixa alta, isso pode confundir o aluno e induzi-lo a erros em relação ao seu emprego.

No caça-palavras (*pupiletras*), não há qualquer orientação quanto à disposição das palavras no quadro. Essa orientação é necessária, pois há palavras em diagonal e de trás para frente e, mesmo que essa seja uma característica do gênero caça-palavras, o aluno pode não conhecê-lo e, certamente, não está habituado a ler em ordem diferente da convencional. Ainda sobre essa atividade, durante sua execução, as palavras da lista mudam de cor: são azuis as que ainda não foram encontradas e laranjas as já encontradas, organizando a tarefa do aluno de buscá-las. Ao término da atividade, o feedback é fornecido ao escolher a opção *“verificar los aciertos”*. Se todas as palavras foram encontradas, há uma mensagem de parabéns: *¡Enhorabuena! Usted ha completado este pupiletras*. É o objeto de aprendizagem representando o papel do professor, atuando como mediador entre o aluno e o conhecimento. Nesse sentido, Lévy (2010) esclarece que a função do professor não consiste mais na difusão de conhecimentos, sua competência deve estar voltada a incentivar a aprendizagem e o pensamento, ocupando o papel de mediador. Aqui o objeto fornece uma resposta única para o aluno, no intento motivador de parabenizá-lo. Essa mediação seria mais relevante para a aprendizagem se a resposta dada pelo objeto não fosse apenas resultado da interação reativa, pois, mais que informar se as respostas estão ou não corretas, o design do objeto deveria incentivar o aluno a avaliar seu próprio progresso, de forma a autodiagnosticar seus resultados e redefinir suas estratégias de aprendizagem.



Figura 8 - Objeto de aprendizagem *La caperucita roja – Pupiletras*

**La Caperucita Roja**

Cuento    Pupiletras    Crucigrama    Comprensión de textos

**Pupiletras**

Para seleccionar las palabras del pupiletras, haga click en la primera y última palabra.

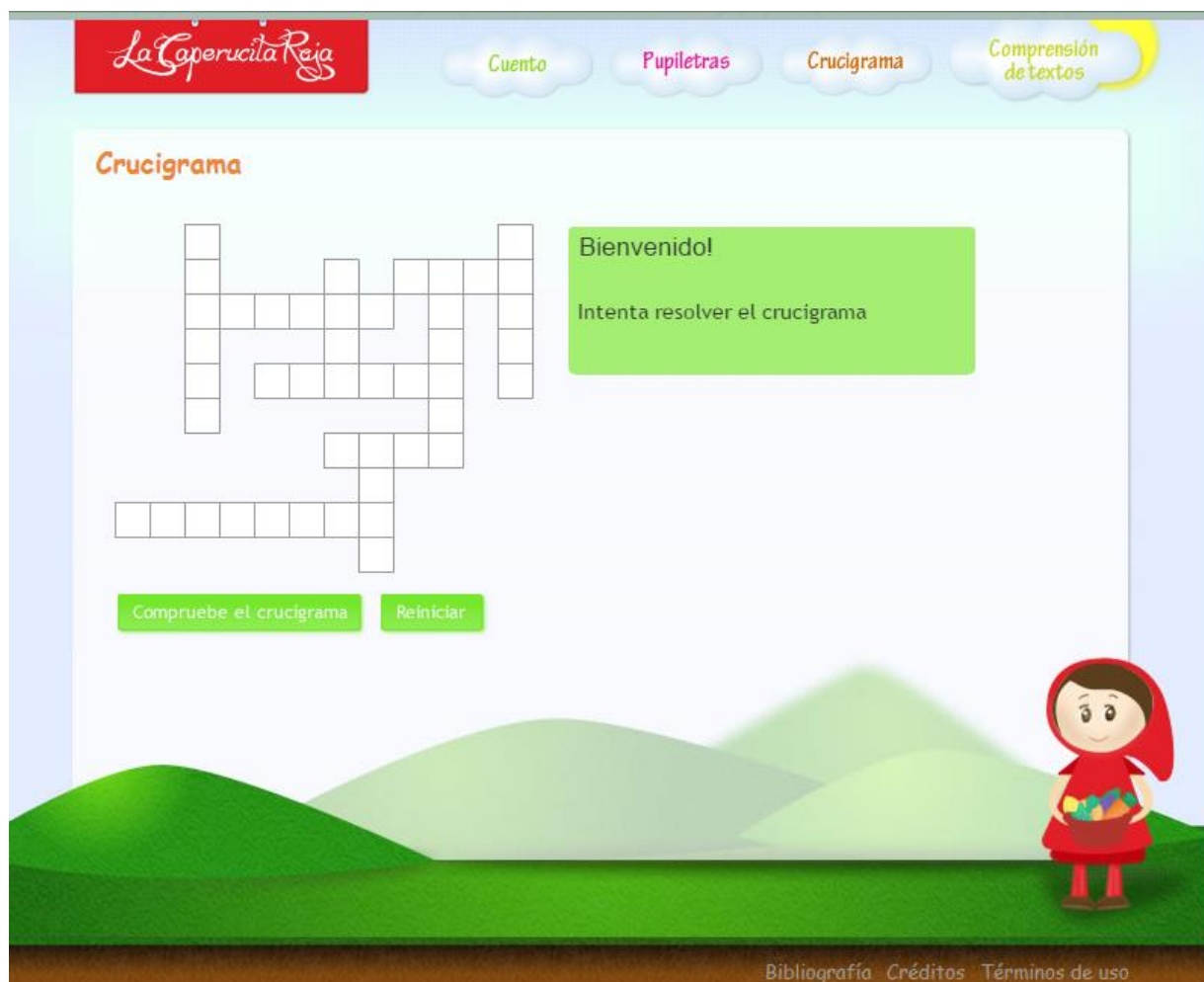
a	n	p	v	c	m	x	n	i	ñ	a	c	b
z	h	d	i	s	b	b	r	n	a	b	o	p
d	c	f	h	p	u	e	r	t	a	s	d	i
j	a	a	c	e	ñ	a	l	c	q	v	x	d
g	m	u	p	f	h	o	c	u	h	r	a	i
w	i	f	i	e	a	f	e	b	n	o	p	e
a	n	k	q	e	r	ñ	s	l	j	j	e	n
l	o	p	h	z	g	u	i	f	g	a	m	t
n	g	s	o	x	v	i	c	s	e	s	b	e
o	c	a	s	a	l	o	g	i	k	i	i	s
s	f	i	j	l	o	d	e	a	t	w	c	u
e	s	f	e	q	u	t	i	o	r	a	ñ	d
b	j	i	n	i	e	t	a	f	e	y	o	c

- Camino
- Bosque
- Caperucita
- Niña
- Casa
- Dientes
- Puertas
- Roja
- Nieta

Verificar Los Aciertos    Reiniciar

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Na atividade *Crucigrama* (palavras cruzadas), o enunciado apresenta a falta do ponto de exclamação inicial na primeira expressão e do ponto final na segunda, comprometendo a correção linguística do idioma, o que também representa um problema tendo em vista que o aluno utiliza ferramentas didáticas com a confiança de que essas são uma fonte segura de conteúdo e conhecimento. Incorreções linguísticas podem ser facilmente ignoradas pelo aluno e assimiladas como norma padrão, prejudicando a aquisição da língua, pois, como esclarece Geraldi (2007, p.9), a regulação e o ordenamento são importantes, visto que sem eles “sequer os processos de negociação de sentido seriam possíveis”

Figura 9 - Objeto de aprendizagem *La caperucita roja* – *Crucigrama*

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

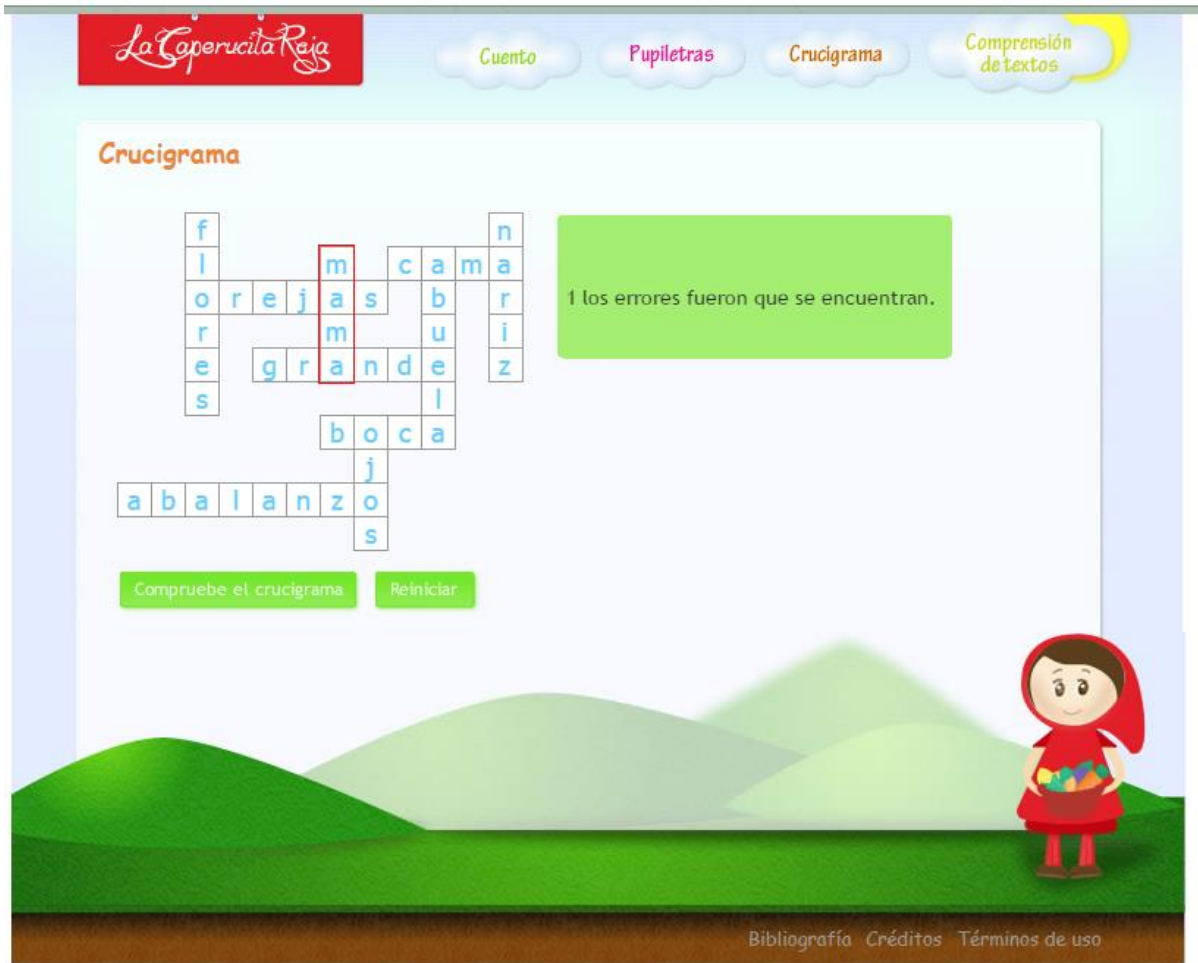
O *crucigrama* é composto por palavras retiradas do texto, tais quais. Não é possível sair do *crucigrama* incompleto, consultar o texto e voltar para terminá-lo, o progresso se perde. Há outros problemas relacionados à ergonomia de software: para avançar entre as casas e inserir as letras é necessário selecioná-las uma a uma, com o cursor. Não há movimentação automática, nem tampouco é possível saltar de uma casa a outra com o teclado, pois as setas direcionais não funcionam e a tecla *tab* (normalmente utilizada para movimentar-se entre os espaços para preenchimento) salta para espaços não contíguos, fora da ordem de preenchimento. Todas essas características prejudicam o desenvolvimento da atividade, confundem e desmotivam o aluno, pois interações malsucedidas aborrecem os usuários e, segundo Vetromille-Castro (2003), o potencial de aprendibilidade é incrementado através da condição que os alunos têm para aprender o

sistema. Sistemas cujas interações são bem planejadas propiciam o bem-estar do usuário, evitam o desperdício de tempo, melhorando assim a produtividade. Há outros problemas nesse sentido, pois o funcionamento da atividade não é lógico ou intuitivo, as pistas para solução não estão numeradas e aparecem quando o cursor é posicionado sobre os espaços.

Em relação ao conteúdo da atividade, seu objetivo primeiro, há outros problemas significativos nas pistas relacionados a questões conceituais, a saber: uma das pistas é “*nos sirve para escuchar*”, e a resposta esperada é “*orejas*”. Há um problema de concordância na proposição, o adequado seria: *Nos sirven para escuchar*. Há, também, um erro conceitual, pois a função de escutar é dos ouvidos, não das orelhas. Outra pista oferecida é “*sentido del olfato*” e a resposta esperada é “*nariz*”. Aqui há um erro conceitual, o olfato é o sentido, a pista estaria mais adequada se fosse “*órgano donde reside el sentido del olfato*”. Ainda que o aluno consiga por outras estratégias, como contando os espaços, por exemplo, descobrir qual é a palavra esperada, a atividade distancia-se de seu objetivo pedagógico ao dissociar o uso da linguagem da sua função social. Os PCNs já advogam nesse sentido ao afirmar que “se enfatiza o engajamento discursivo do aluno ao proporcionar a aprendizagem de uma língua por meio da aprendizagem de como usá-la” (BRASIL, 1998).

Problemas de usabilidade estão presentes aqui também, já que a atividade apresenta falhas na programação, pois as mesmas palavras identificadas como erro em um primeiro momento, posteriormente, foram identificadas como corretas, como pode ser observado nas figuras 10, 11 e 12. As figuras a seguir retratam a situação mencionada, a mesma inserção considerada como erro e como acerto.

Figura 10 - Objeto de aprendizagem *La caperucita roja* – Erro de programação 1



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Figura 11 - Objeto de aprendizagem *La caperucita roja* – Erro de programação 2

**La Caperucita Roja**

Cuento Pupiletras **Crucigrama** Comprensión de textos

**Crucigrama**

f							n
l		m		c	a	m	a
o	r	e	j	a	s	b	r
r			m			u	i
e		g	r	a	n	d	e
s						l	z
				b	o	c	a
				j			
a	b	a	l	a	n	z	o
				s			

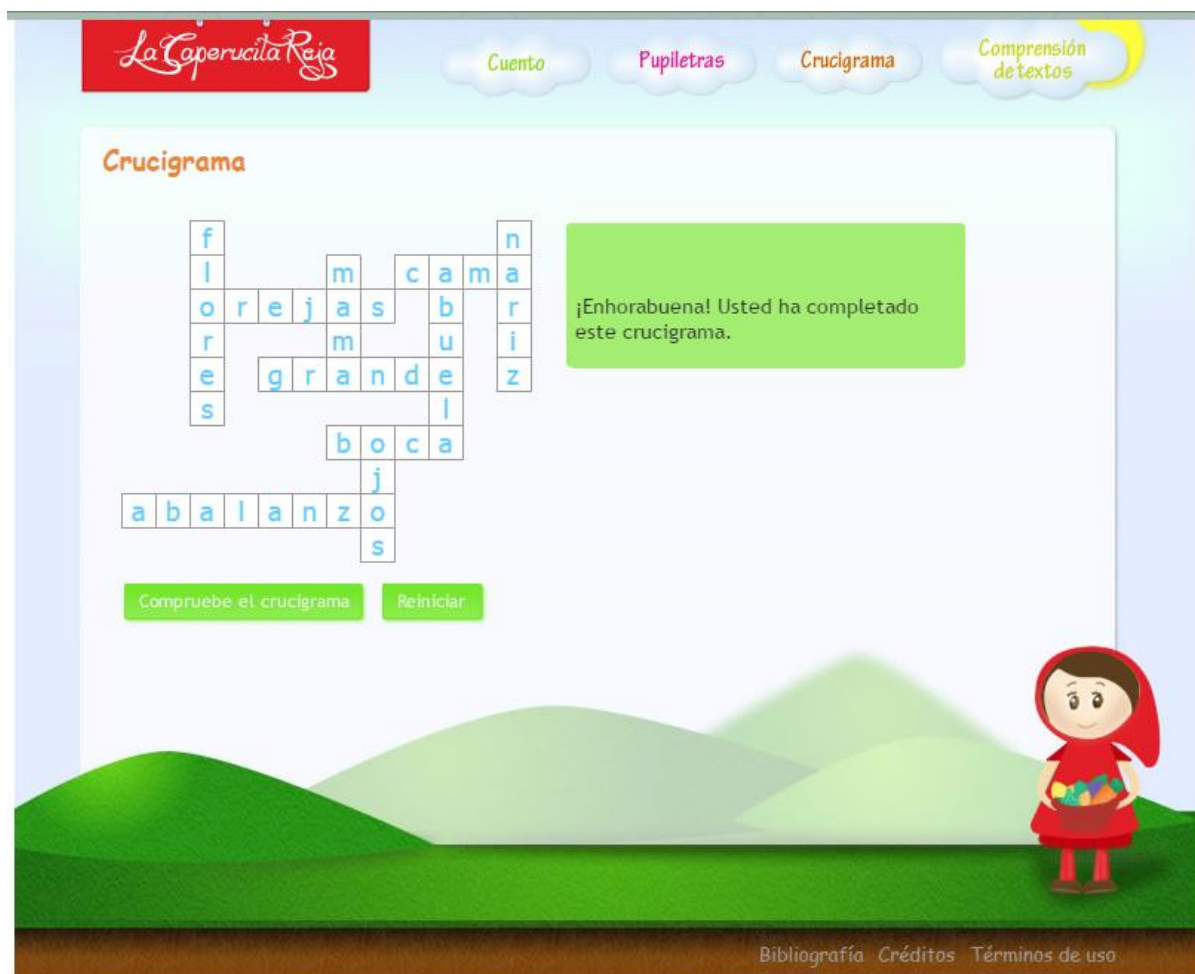
1 los errores fueron que se encuentran.

Compruebe el crucigrama Reiniciar

Bibliografía Créditos Términos de uso

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Figura 12 - Objeto de aprendizagem *La caperucita roja* – Erro de programação 3



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

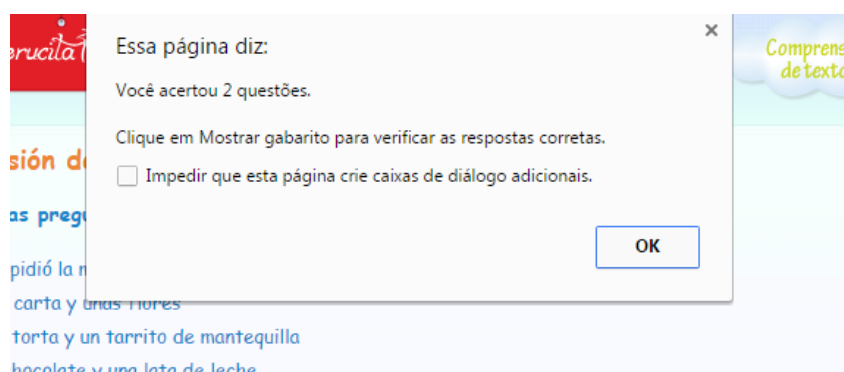
A próxima atividade proposta pelo objeto de aprendizagem é de compreensão de textos, na verdade, compreensão de um único texto, o conto Caperucita Roja. São quatro questões de simples escolha que poderiam ser respondidas, facilmente, sem a leitura do texto por crianças que apenas conhecessem a história ou por meio da busca de informações no texto, sem sua leitura completa. Não há reflexão sobre o texto, quando, na verdade, o trabalho com gêneros textuais deve ser prioritário, complementar à proposta sociointeracionista.

Ainda sobre as questões linguísticas, há problemas ortográficos e sintáticos: Na questão 3, *¿A quien iba visitar caperucita roja?*, o adequado seria: *¿A quién iba a visitar Caperucita Roja?*. Faltou o acento do interrogativo, a preposição *a* para completar a perífrase verbal e Caperucita Roja deveria aqui figurar com iniciais em caixa alta, pois é

utilizado como nome próprio. A questão 4 também apresenta problemas: *¿Qué hizo el lobo con la caperucita roja y a su abuelita?* Falta o pronome átono de terceira pessoa para referir-se à Caperucita e a sua avó e a preposição adequada deveria ser *a* no lugar de *con*, assim, a frase adequada seria: *¿Qué les hizo el lobo a la Caperucita Roja y a su abuelita?* É essencial que todos os enunciados do objeto estejam de acordo com a norma padrão do idioma, o domínio do código linguístico faz parte da competência comunicativa, definida por Hymes (1972), como visto no capítulo 1, como a capacidade de produzir e interpretar mensagens de forma interpessoal em um contexto determinado. Assim, os recursos linguísticos servem para viabilizar a troca, a interação entre os usuários da língua, possibilitam a emissão de enunciados compreensíveis e a compreensão do enunciado do outro. Para o desenvolvimento dessa competência comunicativa, conforme postulam Canale e Swain (1995), é necessário o domínio das competências sociolinguística, discursiva, estratégica e gramatical, sendo que essa envolve o conhecimento linguístico dos elementos léxicos, morfossintáticos, fonológicos e semânticos.

Questões didáticas e de usabilidade se articulam na mensagem dada ao aluno, após o término da atividade. Esse comentário aparece em português, informando quantas questões estão corretas. Vetromille-Castro (2003) destaca a importância do sistema fornecer feedbacks, tornando a figura do professor mais presente (ou menos ausente) no processo, no entanto, o uso da língua materna em um objeto de aprendizagem de língua estrangeira artificializa o discurso e retira do aluno a oportunidade de contato com mais um gênero.

Figura 13 - Objeto de aprendizagem *La caperucita roja* – Mensagem em português



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

A análise do objeto de aprendizagem *La caperucita roja*, iniciando em sua ficha catalográfica revela alguns problemas de classificação. No que diz respeito a sua classificação como hipertexto, por exemplo. Para Santaella (2001), o hipertexto é composto

[...] de vínculos não-lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas. (SANTAELLA, 2001, p. 390)

Assim, faltam elementos para que o objeto possa se configurar como um hipertexto, pois se apresenta sobretudo de forma linear, sem links ou outras mídias, em uma sequência que fornece poucas possibilidades de leitura para o usuário.

A análise demonstrou também, que as atividades desenvolvidas não convergem para o atingimento do objetivo proposto pelos autores de estimular a leitura e compreensão do conto, por sua abordagem focada apenas no vocabulário do texto e na localização de informações. Segundo Geraldi (2007, p. 110), “o texto se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas”. Para um melhor aproveitamento do objeto, uma versão mais curta do conto poderia ser oferecida, precedida de uma proposta de pré-leitura que verificasse o conhecimento do aluno sobre a história da Chapeuzinho Vermelho e que o capacitasse a fazer uma leitura mais significativa, estabelecendo relações entre o texto e suas próprias vivências. As atividades posteriores, de compreensão textual, poderiam partir de tarefas de mera localização, como as já propostas, mas desenvolver-se de modo a levar o aluno à reflexão sobre a narrativa, contribuindo, dessa maneira, com a formação do aluno como leitor.

Assim, com relação à concepção de linguagem que parece sustentar a elaboração do objeto de aprendizagem, o ponto de vista parece ser o de código a ser decifrado, longe, portanto, de atender um pressuposto interacionista como defendido aqui a partir dos documentos oficiais e dos estudos de Vygotsky (1993), Geraldi (1997), Antunes (2003) e Travaglia (2006). Vale ressaltar que o objeto de aprendizagem está alocado em repositório do Governo Federal, que estabelece critérios para produção de materiais didáticos com base nas teorias linguagem propostas por Bakhtin (2002).



**Tabela 2 – Pontos específicos verificados sobre o objeto *La caperucita roja***

La caperucita roja	
Identificação	- Identificação equivocada como hipertexto.
Aspectos didáticos	- Apesar de baseadas em um gênero textual, as atividades prescindem da leitura do texto para sua resolução.
Usabilidade	- Em duas situações o recurso apenas informa ao aluno que a atividade está incorreta ou incompleta, não apresenta as respostas corretas/esperadas.  - Em algumas situações a forma de apresentação do objeto varia de tamanho ou ocupa o espaço de mais de uma tela no sentido vertical, o que impossibilita sua visualização por completo. O sentido do movimento dentro do recurso com a navegação pelo teclado não é sempre o mesmo e a localização dos ícones de encerramento também variam. Os processos de interação com o objeto são prejudicados, pois o usuário pode ser induzido ao erro por dificuldade em transitar por ele.

Fonte: Elaborado pela autora

Passa-se, agora, à análise do objeto de aprendizagem *Los hermanos Ayar*.

#### 4.1.3 Objeto de aprendizagem *Los hermanos Ayar*

O próximo objeto a ser apresentado recebe o nome *Los hermanos Ayar*, e pode ser encontrado na base de objetos educacionais do MEC, classificado como hipertexto, disponível na área de Educação infantil. É considerado como objeto de aprendizagem para esse estudo por seu formato digital, propósito educativo, reusabilidade e interação do tipo conteúdo ativo, conforme descrito no capítulo 1. A figura 14 é a cópia da ficha de catalogação o objeto no repositório, disponível em:

<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15767>.

Figura 14 - Ficha de catalogação do objeto de aprendizagem *Los hermanos Ayar*

<b>Título:</b>	Los hermanos ayar
<b>Tipo do recurso:</b>	Hipertexto
<b>Objetivo:</b>	Estimular la lectura y comprensión de un texto en la lengua española y conocer la cultura peruana
<b>Descrição do recurso:</b>	Presenta el cuento llamado los hermanos ayar, un mito de la cultura peruana. A seguir se hacen preguntas acerca del mito, para que el alumno trabaje la comprensión del texto. A continuación son presentadas algunas actividades para que el alumno desarrolle la comprensión lectora de la lengua española
<b>Observação:</b>	Este recurso fue elaborado por el equipo del Centro de Selección y Promoción de Eventos (CESPE) de la Universidad de Brasilia (UnB) con el apoyo del Ministerio de Educación (MEC)
<b>Componente Curricular:</b>	Educação Infantil::Linguagem oral e escrita Ensino Fundamental::Séries Iniciais::Alfabetização Ensino Fundamental::Séries Finais::Língua Estrangeira Ensino Médio::Língua Estrangeira
<b>Tema:</b>	Educação Básica::Ensino Fundamental Inicial::Alfabetização::Processos de leitura Educação Básica::Ensino Fundamental Final::Língua Estrangeira::Organização textual Educação Infantil::Linguagem oral e escrita::Práticas de leitura Educação Básica::Ensino Médio::Língua Estrangeira::Competência pluricultural: língua como meio de acesso às manifestações culturais Educação Básica::Ensino Médio::Língua Estrangeira::Competência comunicativa: componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos
<b>Autor(es):</b>	Andrade Pérez, Faura Norma
<b>Idioma:</b>	Espanhol (es)
<b>País:</b>	Brasil (br)
<b>Data de publicação:</b>	2010-12-10
<b>Detentor do direito autoral:</b>	Andrade Pérez, Faura Norma
<b>Licença:</b>	SE PERMITE Copiar, distribuir, mostrar, traducir, ejecutar las obras y también crear obras derivadas. BAJO LAS SIGUIENTES CONDICIONES: Se debe dar crédito al autor original, de la manera especificada por el autor o el licenciante; Prohibido usar esta obra con finalidades comerciales; Para cada nuevo uso o distribución, se deben dejar claras las licencias de uso de esta obra
<b>Submetido por:</b>	Universidade de Brasília (UnB)
<b>URI:</b>	<a href="http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15767">http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15767</a>
<b>Disponível em:</b>	<a href="#">Educação Infantil: Linguagem oral e escrita: Hipertextos</a>

#### Metadados

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Também desenvolvido pela equipe ligada à Universidade de Brasília, o objeto *Los hermanos Ayar* oferece uma proposta de análise linguística a partir de um gênero textual, a lenda, e de uma perspectiva interdisciplinar, ao abordar uma questão histórica relacionada às origens de um povo pré-colombiano.

Figura 15 - Objeto de aprendizagem *Los hermanos Ayar* – tela inicial



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Quanto à identificação, a introdução do objeto de aprendizagem *Los hermanos Ayar* o apresenta com um texto direcionado ao professor, informando, em espanhol, que se destina a crianças e adolescentes. A apresentação do objeto é deficitária e seu propósito é bastante genérico: auxiliar crianças e adolescentes na aprendizagem do idioma espanhol. É fundamental que o objeto de aprendizagem forneça subsídios para que professor possa conhecê-lo, entender seus objetivos e utilizá-lo adequadamente. Almeida Filho (1993) enfatiza o papel do professor na promoção de interações apropriadas para que o aluno se desenvolva integralmente, já que a aprendizagem se efetiva ao passo em que ele aprende a agir e a resolver situações utilizando a língua estrangeira.

Iniciando a análise do aspecto gráfico do objeto, é possível encontrar algumas falhas, como a proporcionada pela escolha da fonte utilizada no título. De difícil leitura, o título é composto por algumas letras que se estendem desnecessariamente, aglutinando-se com outras e confundindo-se entre si e por outras traçadas de forma distinta dos padrões utilizados no ambiente escolar (cursiva ou de imprensa), como a letra **o**, que no título se assemelha à forma tradicional da letra **e**, o que pode induzir o aluno ao erro, principalmente por se tratar de uma língua estrangeira, e levá-lo a ler *Les hermanes* onde está escrito *Los hermanos*. Há problemas, ainda, na visualização dos links para a bibliografia, créditos e termos de uso, pois estão em boxes dos mesmos tons do fundo, o que os torna quase imperceptíveis, prejudicando a qualidade da interação do usuário com o sistema. Esses fatores indicam a usabilidade do objeto que depende de vários aspectos, como a estrutura lógica e o significado visual do conteúdo. Afinal, como ensina Geraldi (1997), o texto é uma unidade completa de sentido, assim, todos os aspectos visuais contribuem para a produção da significação.

Em relação ao uso da língua, analisando o quesito conteúdo, há um erro ortográfico na palavra “adolescentes”, grafada “adolecentes”, o que pode levar o aluno a assumir a grafia equivocada como correta. Outro aspecto a ser destacado é que as informações estão em um balão de fala que indica uma lhama como enunciador. Para além da inconsistência de uma lhama falante em contextos não fantásticos, o que afasta o processo de ensino a aprendizagem de situações concretas de utilização social e cultural da língua, há que se considerar que é comum a identificação da lhama com os países andinos ou a cultura inca, o que reforça estereótipos – indo de encontro ao que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais, que defendem a pluralidade cultural e sugerem que o tema seja “focalizado a fim de desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira [...]”(BRASIL, 1998).

A abordagem utilizada pelo objeto de aprendizagem em questão recorta elementos culturais para incorporá-los superficialmente à atividade didática e contribui para a formação de estereótipos pelo aluno, causando um encerramento da cultura relacionada à língua-alvo em um entendimento conformado por ideias simplificadas e pré-concebidas. Godoi (2001) critica esse posicionamento:

O modelo que parece predominar na prática de ensino de línguas estrangeiras é mais ou menos do tipo: “língua – objetivo; cultura – meio”, ou seja, implicitamente

se assume que a informação cultural pode “ser servida” como um “prato exótico” e os professores e outros profissionais – ou, pior, muitas vezes, aqueles que se atribuem o direito de ensinar línguas e sobre línguas – preparam aulas, palestras e cursos sobre as festas nacionais, culinária, costumes, etc. Tudo isso obrigatoriamente com o sabor de exotismo folclórico. Nas entrelinhas dos ensinamentos desses profissionais se lê algo como: “olha como ‘eles’ são esquisitos, olha que porcaria ‘eles’ conseguem comer, olha se esse é o jeito de se divertir!”. Tal exotismo pode tomar outros rumos, aparentemente contrários, mas que, como produto final, refletem a mesma postura: “experimenta esta paella, é divina, isso não é o nosso arroz com feijão!”, “a festa do 4 de julho – isso sim que é uma festa!”, e assim por diante. (GODOI, 2001).

Sob essa abordagem, o aluno identifica o falante da língua-alvo como estrangeiro, não como alguém dotado de uma visão diferente de mundo, parte integrante de outra cultura.

A tela seguinte apresenta quais serão as atividades propostas e um link para o início do objeto (que na verdade já está iniciado). O link parte da palavra *cuento* (conto), porém, leva a uma lenda, comprometendo a identificação do gênero por parte do aluno, que poderá entender lenda e conto como dois termos para um mesmo gênero.

Figura 16 - Objeto de aprendizagem *Los hermanos Ayar* –link para o texto-base



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

O texto utilizado é uma lenda<sup>9</sup> histórica sobre a origem da civilização Inca. O trabalho didático com esse gênero pode resultar em uma proposta rica e interdisciplinar, além de possibilitar o acesso a uma abordagem pluricultural, entretanto, é preciso que a proposta seja bem direcionada e que as atividades relacionadas à leitura do texto contemplem toda a análise e reflexão necessárias. A lenda *Los hermanos Ayar* relata, entre outros episódios, um homicídio entre irmãos causado por inveja e quatro relações incestuosas, também entre irmãos. Abordar esses assuntos exige uma análise prévia das características do gênero que o situe entre as narrativas ficcionais, um estudo mais aprofundado das questões culturais envolvidas e uma discussão que leve o aluno a refletir sobre os motivos que levaram à criação da história, pois a relação entre linguagem e cultura não pode ser dissociada (Rojo, 2009; LEMKE, 2010)

Trata-se de uma versão simplificada da lenda, o que colaborou para a falta de clareza da história. Detalhes relevantes para o seu desenvolvimento foram omitidos e alguns trechos resultaram confusos, por exemplo: *En el cerro Pacaritambo (doce leguas al sureste de Cuzco) aparecieron los hermanos Ayar después del gran diluvio que había arruinado los pueblos. Salieron del cerro llamado Tampu Tocto, cuatro varones y cuatro mujeres, hermanas y esposas de éstos.* Esse é o parágrafo inicial da lenda, que situa geograficamente o relato. O trecho está bastante confuso e não é possível compreender com segurança o que exatamente aconteceu, uma interpretação possível é a de que os irmãos partiram de Tampu Tocto rumo à Pacaritambo, no entanto, Pacaritambo está localizado em Tampu Tocto, de modo que ambas localidades mencionadas são o ponto de partida, o local onde os míticos personagens surgiram pela primeira vez.

Há, ainda, algumas palavras de origem quíchua (família de línguas indígenas) no texto, usadas sem destaque que indique que se tratam de outra língua, o que pode prejudicar o entendimento e o aprendizado da língua alvo (o espanhol): *Continuaron el viaje los siete hermanos, seguidos por los **ayllus** y llegaron al cerro **Huanacauri** donde encontraron al ídolo de piedra del mismo nombre.* Essa inserção de termos em língua

<sup>9</sup> O gênero lenda “apresenta uma relação direta com o momento histórico do povo que a cria. Nesse sentido, as lendas nos fornecem um caminho simples para os fatos culturais de uma civilização. Com isso passamos a conhecer os mecanismos da variação cultural e, principalmente, o modo de pensar de cada povo, num dado momento de seu desenvolvimento histórico”. (MACHADO, 1994, p.97)

indígena pode enriquecer o texto e, conseqüentemente, o aprendizado do aluno, entretanto, ele precisa ser avisado sobre essa mescla, para que ela não assuma uma posição de interferência negativa no processo. Em razão, ainda, da simplificação da lenda, alguns trechos são de difícil compreensão, pois lhes faltam informações básicas como causas e conseqüências: *Ayar Auca quedó convertido en piedra también, en la Pampa del sol*. Naturalmente, a transformação de um ser humano em pedra deveria ter um motivo, ainda que em uma lenda. A simplificação desafia, também, o entendimento lógico do leitor, relatando situações inverossímeis (mesmo considerando a “realidade” do texto): *Ayar Uchu saltó a las espaldas de la estatua y quedó convertido en parte de la escultura. Aconsejó a sus hermanos proseguir el camino y les pidió que en su memoria se celebrara la ceremonia del Huarachico o iniciación de jóvenes*. Aqui, um dos irmãos, após ter se transformado em estátua, dá conselhos e faz pedidos aos outros. Fatores como esses atrapalham o entendimento global do texto e interferem no aprendizado da língua, pois, conforme Geraldini (1997), o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada, uma unidade completa de sentido. Assim, elementos que prejudiquem a construção de sentidos prejudicam o processo de aprendizagem. No que se refere ao vocabulário utilizado, o texto não apresenta glossário, recurso que poderia auxiliar o aluno a fazer suas inferências. Entende-se que a leitura não é um processo ancorado no léxico, entretanto, o desconhecimento de muitas palavras pode prejudicar, ainda mais, a compreensão do texto (Kleiman, 1995).

A etapa seguinte do objeto de aprendizagem *Los hermanos Ayar* é a atividade de compreensão leitora (figura 17). Constitui-se de quatro questões de simples escolha, com três alternativas cada. O foco é a identificação e localização de informações pontuais no texto. A primeira proposta envolve o tema comentado anteriormente, referente à informação da localização geográfica. A pergunta é *¿Cómo se llamaba la montaña donde aparecieron los hermanos Ayar?*. A primeira linha do texto informa explicitamente que *“En el cerro Pacaritambo (doce leguas al sureste de Cuzco) aparecieron los hermanos Ayar [...]”*, entretanto, a atividade dá como resposta correta a opção B) Tampu Tocto. As demais questões solicitam apenas a identificação do personagem envolvido em determinado evento, e o aluno deve escolher entre três opções de nomes dos irmãos Ayar, ou seja, as alternativas sequer promovem a leitura de palavras em espanhol. Cabe ressaltar, ainda, que as questões 2 e 3 apresentam incorreções ortográficas comuns entre os alunos brasileiros (o que pode reforçar o erro): a ausência do acento gráfico no interrogativo *quién* e a inclusão indevida do

acento gráfico na forma verbal monossilábica  *fue*. Ao término da atividade, o aluno tem três opções, dadas ao fim da tela: *mostrar las respuestas*, *verificar los aciertos* e *reiniciar el test*. A palavra *test* está equivocadamente grafada no objeto como *teste*, uma provável interferência da língua materna. A figura a seguir mostra a constituição da atividade de compreensão leitora, conforme supracitado.

Figura 17 - Objeto de aprendizagem *Los hermanos Ayar* – atividade de compreensão leitora

**Los Hermanos Ayar**

Cuento    Comprensión de lectura    Completar las oraciones    Relacionar columnas

**Comprensión de lectura**

Responde las preguntas, escogiendo una de las alternativas.

1. ¿Cómo se llamaba la montaña donde aparecieron los hermanos Ayar?
  - A) Mollaytambo
  - B) Tampu Tocto
  - C) Pachacutec
2. ¿Quién fue encerrado en la caverna de Capac Tocco?
  - A) Mama Cora
  - B) Ayar Auca
  - C) Ayar Cachi
- 3) ¿Quién fue convertido primero en estatua?
  - A) Ayar Manco
  - B) Ayar Uchu
  - C) Ayar Cachi
4. ¿Quién fundó la ciudad de Cuzco, en nombre del sol y del creador Wiracocha?
  - A) Ayar Manco
  - B) Ayar Uchu
  - C) Ayar Auca

Mostrar Las Respuestas    Verificar Los Aciertos    Reiniciar El Teste

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Após o término da *Comprensión de lectura*, o aluno pode escolher uma das três opções para concluir sua atividade. Ao selecionar *Mostrar las respuestas*, uma nova caixa de texto se abre sobre a tela com a indicação das respostas esperadas, sem qualquer comentário ou explicação. A sobreposição atrapalha a correção, pois não permite que o aluno releia completamente as questões como pode ser verificado na imagem a seguir (figura 18).



Figura 18 - Objeto de aprendizagem *Los hermanos Ayar* – *Mostrar las respuestas*

The screenshot shows the 'Los Hermanos Ayar' educational interface. At the top, there are navigation buttons: 'Cuento', 'Comprensión de lectura', 'Completar las oraciones', and 'Relacionar columnas'. The main content area is titled 'Comprensión de lectura' and contains the instruction 'Responde las preguntas, escogiendo una de las alternativas.' followed by four multiple-choice questions. A dialog box titled 'Mostrar Las Respuestas' is open, displaying the correct answers (Gabarito): 1.b, 2.c, 3.b, and 4.a. Below the questions are buttons for 'Mostrar Las Respuestas', 'Verificar Los Aciertos', and 'Reiniciar El Teste'. At the bottom, there are links for 'BIBLIOGRAFIA', 'CREDITOS', and 'TERMINOS DE USO'. A cartoon llama is visible in the bottom right corner of the interface.

**Los Hermanos Ayar**

Cuento    Comprensión de lectura    Completar las oraciones    Relacionar columnas

**Comprensión de lectura**

Responde las preguntas, escogiendo una de las alternativas.

- ¿Cómo se llamaba la montaña donde aparecieron los hermanos Ayar?
  - A) Mollaytambo
  - B) Tampu Tocto
  - C) Pachacutec
- ¿Quién fué encerrado en la cueva?
  - A) Mama Cora
  - B) Ayar Auca
  - C) Ayar Cachi
- ¿Quién fué convertido primero en estatua?
  - A) Ayar Manco
  - B) Ayar Uchu
  - C) Ayar Cachi
- ¿Quién fundó la ciudad de Cuzco, en nombre del sol y del creador Wiracocha?
  - A) Ayar Manco
  - B) Ayar Uchu
  - C) Ayar Auca

Mostrar Las Respuestas    Verificar Los Aciertos    Reiniciar El Teste

BIBLIOGRAFIA    CREDITOS    TERMINOS DE USO

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

O aspecto didático é prejudicado por problemas de usabilidade, pois, ao escolher *Verificar los aciertos*, surpreendentemente, a mensagem oferecida está em português, e somente informa quantas são as respostas corretas, sem identificá-las. A opção *Reiniciar el test* somente apaga as escolhas feitas. O processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia do aluno não se consolidam diante dessas questões. O design do objeto deve ser um facilitador da metacognição, de forma que o aluno possa fazer suas próprias escolhas e refletir sobre elas. A importância da autonomia para a aprendizagem de uma língua estrangeira está relacionada com a abordagem comunicativa,

em que o processo ocorre com ênfase nas funções comunicativas, nas necessidades individuais, nas normas sociais e na própria autonomia. A aprendizagem de línguas se consolidará mais efetivamente ao passo que ao aluno for possibilitado o desenvolvimento e o exercício de sua autonomia. Essa autonomia está diretamente relacionada ao letramento do indivíduo, cujo significado, segundo Rojo,

varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Esse problema pode ser observado na imagem que segue.

Figura 19 - Objeto de aprendizagem Los hermanos Ayar – Mostrar las respuestas

**Los Hermanos Ayar**

Cuento    Comprensión de lectura    Completar las oraciones    Relacionar columnas

**Comprensión de lectura**

Responde las preguntas, escogiendo una de las alternativas.

- ¿Cómo se llamaba la montaña donde aparecieron los hermanos Ayar?
  - A) Mollaytambo
  - B) Tampu Tocto
  - C) Fachacutec
- ¿Quien fué encerrado en la cueva?
  - A) Mama Cora
  - B) Ayar Auca
  - C) Ayar Cachi
- ¿Quien fué convertido primero en estatua?
  - A) Ayar Manco
  - B) Ayar Uchu
  - C) Ayar Cachi
- ¿Quien fundó la ciudad de Cuzco, en nombre del sol y del creador Wiracocha?
  - A) Ayar Manco
  - B) Ayar Uchu
  - C) Ayar Auca

Mostrar Las Respuestas    Verificar Los Aciertos    Reiniciar El Teste

**Verificar Los Aciertos**

*i* Você acertou 1 questão.  
Clique em Mostrar gabarito para verificar as respostas corretas.

OK

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

A atividade seguinte – *Completar las oraciones* – apresenta quatro frases com informações do texto que devem ser completadas com verbos conjugados no *pretérito*

*perfecto simple*, solicitação feita expressamente no enunciado, sem qualquer comentário adicional sobre seus usos e possibilidade de sentidos, constituindo-se em uma atividade estrutural de aplicação da gramática descontextualizada. Esse procedimento é inadequado, pois entende-se que regras gramaticais devem ser compreendidas como um conhecimento adquirido coletivamente, em situações reais de interação verbal. A prática da gramática não pode consistir na memorização de formas, regras e classificações, pois isso não garante ao aluno o conhecimento da estrutura da língua nem lhe fornece condições para utilizá-la adequadamente. É um aprendizado que deve concentrar-se em reflexões e análises linguísticas para que faça sentido. Travaglia (2006) defende que o ensino de gramática deve ter por objetivo final preparar os alunos para a vida em sociedade, assim, o ensino da gramática deve compreendê-la como um conjunto de conhecimentos linguísticos internalizados pelo usuário para uso efetivo em situações reais, dentro de uma perspectiva textual-interativa, de acordo com a concepção de linguagem sociointeracionista (Bakhtin, 2002; Travaglia, 2006)

Ainda sobre o estudo das formas verbais, as proposições apresentam lacunas já preenchidas com os verbos no infinitivo e os mesmos verbos entre parênteses ao final da frase. A primeira descreve uma situação passada, expressa a quantidade de irmãos Ayar. Para esses enunciados emprega-se, normalmente, em espanhol o pretérito indefinido, não o pretérito *perfecto simple* como solicita a questão. Assim, a forma adequada seria *Los hermanos Ayar **eran** ocho* e não *Los hermanos Ayar **fueron** ocho*, como define o gabarito do objeto. Os itens b) e d) solicitam a conjugação de verbos regulares, os itens a) e c) verbos irregulares. Não há qualquer menção a essa particularidade, apenas um lembrete, junto ao enunciado, para que o aluno esteja atento à utilização de acentos gráficos. A prática da gramática acontece, portanto, de forma descontextualizada, sem reflexão sobre seu uso e com erros graves que podem confundir o aluno.

A figura 20 retrata a atividade mencionada.

Figura 20 - Objeto de aprendizagem Los hermanos Ayar – *Completar las oraciones*

The image shows a digital educational interface. At the top, there is a navigation bar with the title 'Los Hermanos Ayar' and four menu items: 'Cuento', 'Comprensión de lectura', 'Completar las oraciones', and 'Relacionar columnas'. The main content area is titled 'Completar las oraciones' and contains the following text:

**Completar las oraciones con sus respectivos verbos en pretérito perfecto simple. Recuerda que algunos de esos verbos al conjugarse llevan acento.**

a) Los hermanos Ayar  ocho (ser)

b) El criado de Ayar Cachi le  la entrada de la caverna con una piedra grande (cerrar)

c) Ayar Uchu se  primero en piedra( convertir)

d) Ayar Manco  a Cuzco y encontró buenas tierras. ( llegar)

Below the text are three buttons: 'Mostrar Las Respuestas', 'Verificar Los Aciertos', and 'Reiniciar El Teste'. The background features a landscape with stone ruins and a cartoon llama.

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Ainda em relação aos aspectos didáticos, a última atividade proposta pelo objeto de aprendizagem Los hermanos Ayar é *Relacionar columnas* (figura 21). Sem um enunciado explicitando o objetivo ou esclarecendo qual a relação que se pretende criar, a atividade apresenta na primeira coluna uma frase incompleta e, na segunda, o complemento da primeira. Mais uma vez, o objetivo é a identificação e localização de informações pontuais no texto, permanecendo em um nível superficial de leitura. Para Leffa (1999, p.18), nesse tipo de leitura, “a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração.” A prática de leitura pretendida por uma

concepção sóciointeracionista de aprendizagem envolve um processo dialógico de atribuição de sentidos construídos socialmente em práticas de interação.

A atividade *Relacionar columnas* pode ser observada na imagem a seguir (figura 21).

Figura 21 - Objeto de aprendizagem Los hermanos Ayar – *Relacionar columnas*

*Los Hermanos Ayar*

Cuento    Comprensión de lectura    Completar las oraciones    **Relacionar columnas**

### Relacionar columnas

A) El ídolo de piedra se llamaba....     h El dios sol  
 B) Los hermanos ayar eran...     a Haunacauri  
 C) Cuzco fue fundada POR...     i Cuzco  
 D) Los hermanos ayar fueron acompañado por...     e Ayar Auca  
 E) Mama huaco era esposa de ...     b Cuatro hombres y cuatro mujeres  
 F) Ayar cachi entró en...     f La caverna de capac tocco  
 G) Los hermanos ayar aparecieron en...     d Los Ayllus  
 H) El dios de los incas era....     c Ayar Manco  
 D) La capital del Tahuantinsuyo fue ...     g el cerro Pacaritambo

Mostrar Las Respuestas    Verificar Los Aciertos    Reiniciar El Teste

BIBLIOGRAFIA    CRÉDITOS    TERMINOS DE USO

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Nesta tela, algumas frases desconsideram a utilização adequada de letras maiúsculas, não as empregando em nomes próprios e utilizando-as quando não necessário, como se observa nos exemplos a seguir: C) *Cuzco fue fundada **POR**...*, E) *Mama **huaco** era esposa de ....* . Chama a atenção nessa atividade o item G e sua correspondência (indicada pelo gabarito): *Los hermanos Ayar aparecieron en el Cerro Pacaritambo*. Essa informação é diferente daquela oferecida como a opção correta na atividade 1 de compreensão leitora: a alternativa afirmava que o lugar onde os irmãos

apareceram era a montanha Tampu Tocto. As incorreções linguísticas apresentadas e a incompatibilidade verificada entre as respostas das atividades comprometem a utilização adequada do objeto, uma vez que não pode servir como ferramenta de estudo e análise da linguagem com vistas à construção do conhecimento e a convivência social entre as pessoas.

Diante do propósito definido pelos criadores do objeto de aprendizagem *Los hermanos Ayar* de estimular a leitura e a compreensão de um texto e conhecer a cultura peruana, conclui-se que o recurso não logra alcançar seus propósitos. A proposta de trabalho com o texto não pode prescindir de uma análise que englobe as características e finalidades do gênero, bem como de uma reflexão que parta do conhecimento do aluno e que considere sua realidade, conforme entendimentos de Antunes (2003) e Kleiman (1995). A prática de análise linguística não pode ser descontextualizada, sem propósito comunicativo, ao contrário, como defende Travaglia (2006, p.151), é preciso levar o aluno a “pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido” nem tampouco apresentar erros como a escolha equivocada de tempos verbais.

**Tabela 3 – Pontos específicos verificados sobre o objeto *Los hermanos Ayar***

Los hermanos Ayar	
Conteúdo	- O texto é confuso e prejudica o desenvolvimento das atividades.
Aspectos didáticos	- O objeto apresenta apenas atividades tradicionais, de resolução mecânica com simples busca de informações no texto e preenchimento de lacunas com conjugação de verbos.
Usabilidade	- O objeto de aprendizagem informa ao aluno que a atividade está incorreta ou incompleta, sem indicar qual item está errado e qual está correto. As respostas corretas são oferecidas em um box sobreposto às respostas do aluno, inviabilizando a conferência completa.  - Em algumas situações a forma de apresentação do objeto varia de tamanho ou ocupa o espaço de mais de uma tela no sentido vertical, o que impossibilita sua visualização por completo. O sentido do movimento dentro do recurso com a navegação pelo teclado não é sempre o mesmo e a localização dos ícones de encerramento também variam. Os processos de interação com o objeto são prejudicados, pois o usuário pode ser induzido ao erro por dificuldade em transitar por ele.

Fonte: Elaborado pela autora

Passa-se agora à análise de mais um objeto de aprendizagem de língua espanhola: *Las habichuelas mágicas*.

#### 4.1.4 Objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas*

Las habichuelas mágicas é um objeto de aprendizagem para o ensino de espanhol como língua estrangeira encontrado na base de objetos educacionais do MEC, classificado como hipertexto, disponível na área de Educação infantil, conforme pode ser observado na figura 22, que apresenta a ficha de catalogação do objeto no repositório, disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15905>.

Figura 22 - Ficha de catalogação do objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas*

<b>Título:</b>	Las habichuelas mágicas
<b>Tipo do recurso:</b>	Hipertexto
<b>Objetivo:</b>	Estimular la lectura y comprensión de la lengua española
<b>Descrição do recurso:</b>	Este recurso presenta el cuento llamado las habichuelas mágicas que estimula la lectura y comprensión de la lengua española. A seguir se hacen preguntas acerca del texto, para que el alumno trabaje la comprensión del contenido. A continuación son presentadas algunas actividades y juegos interactivos para que el alumno desarrolle la comprensión lectora de la lengua española
<b>Observação:</b>	Este recurso fue elaborado por el equipo del Centro de Selección y Promoción de Eventos (CESPE) de la Universidad de Brasilia con el apoyo del Ministerio de Educación (MEC)
<b>Componente Curricular:</b>	Educação Infantil::Linguagem oral e escrita Ensino Fundamental::Séries Iniciais::Alfabetização Ensino Fundamental::Séries Finais::Língua Estrangeira
<b>Tema:</b>	Educação Básica::Ensino Fundamental Inicial::Alfabetização::Processos de leitura Educação Básica::Ensino Fundamental Final::Língua Estrangeira::Organização textual Educação Infantil::Linguagem oral e escrita::Práticas de leitura
<b>Autor(es):</b>	Andrade Pérez, Faura Norma
<b>Idioma:</b>	Espanhol (es)
<b>Data de publicação:</b>	2011-01-07
<b>Detentor do direito autoral:</b>	Andrade Pérez, Faura Norma
<b>Licença:</b>	SE PERMITE Copiar, distribuir, mostrar, traducir, ejecutar las obras y también crear obras derivadas. BAJO LAS SIGUIENTES CONDICIONES: Se debe dar crédito al autor original, de la manera especificada por el autor o el licenciante; Prohibido usar esta obra con finalidades comerciales; Para cada nuevo uso o distribución, se deben dejar claras las licencias de uso de esta obra
<b>Submetido por:</b>	Universidade de Brasilia (UnB)
<b>URI:</b>	<a href="http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15905">http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15905</a>
<b>Disponível em:</b>	<a href="#">Educação Infantil: Linguagem oral e escrita: Hipertextos</a>

#### Metadados

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

O objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas* busca situar o usuário em sua proposta, apresentando, inicialmente, em espanhol, sua finalidade – ajudar crianças e adolescentes na aprendizagem do idioma espanhol - e a estrutura do objeto – um conto e diferentes atividades. Classificado para esse estudo como objeto de aprendizagem de



conteúdo ativo por suas características de interação, por seu propósito pedagógico, formato digital e reusabilidade. A imagem a seguir retrata a tela inicial do objeto.

Figura 23 - Objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas* – tela inicial



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

A usabilidade é prejudicada pela estrutura de sua tela inicial que oferece um *link* para dar prosseguimento à atividade, destacado em uma cor diferente do resto do texto, o que facilitará ao aluno percebê-lo como *link*, no entanto, a frase que o introduz está incoerente e sem sentido: *Para iniciar el objeto haga **cuento*** (Para iniciar o objeto faça **conto**). Em razão da utilização do comando equivocado, o objeto deverá contar com a experiência de leitura digital do aluno, de forma que esse reconheça o formato de apresentação do link e possa prosseguir para as telas seguintes. Verifica-se aqui a relevância dos requisitos de usabilidade, como o de tornar objetos, ações e opções visíveis.

O gênero conto de fadas não é apresentado, não há proposta de pré-leitura ou outra introdução que situe ou prepare o leitor para a leitura. O texto trabalhado é uma versão completa do conto inglês conhecido, no Brasil, como João e o pé de feijão, em espanhol,

*Las habichuelas mágicas*, de Benjamin Tabart, e não de Hans Christian Andersen, como informa o objeto de aprendizagem, conforme pode ser observado na imagem seguinte.

Figura 24 - Objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas* – texto-base

**Las Habichuelas Mágicas**

Autor: Hans Christian Andersen

Periquín vivía con su madre, que era viuda, en una cabaña del bosque. Como con el tiempo fue empeorando la situación familiar, la madre determinó mandar a Periquín a la ciudad, para que allí intentase vender la única vaca que poseían

El niño se puso en camino, llevando atado con una cuerda al animal, y se encontró con un hombre que llevaba un saquito de habichuelas.

-Son maravillosas -explicó aquel hombre-. Si te gustan, te las daré a cambio de la vaca.

Así lo hizo Periquín, y volvió muy contento a su casa. Pero la viuda, disgustada al ver la necedad del muchacho, cogió las habichuelas y las arrojó a la calle. Después se puso a llorar.

Cuando se levantó Periquín al día siguiente, fue grande su sorpresa al ver que las habichuelas habían crecido tanto durante la noche, que las ramas se perdían de vista.

Se puso Periquín a trepar por la planta, y sube que sube, llegó a un país desconocido. Entró en un castillo y vio a un malvado gigante que tenía una gallina que ponía un huevo de oro cada vez que él se lo mandaba. Esperó el niño a que el gigante se durmiera, y tomando la gallina, escapó con ella. Llegó a las ramas de las habichuelas, y descolgándose, tocó el suelo y entró en la cabaña.

La madre se puso muy contenta. Y así fueron vendiendo los huevos de oro, y con su producto vivieron tranquilos mucho tiempo, hasta que la gallina se murió y Periquín tuvo que trepar por la planta otra vez, dirigiéndose al castillo del gigante. Se escondió tras una cortina y pudo observar como el dueño del castillo iba contando monedas de oro que sacaba de un bolsón de cuero. En cuanto se durmió el gigante, salió Periquín y, recogiendo el talego de oro,

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Longa, a narrativa se forma a partir de uma série de ações consecutivas e desordenadas, sem o estabelecimento direto de causa e consequência. Confuso demais para ser utilizado como material de análise no ensino de crianças, o conto traz ainda uma série de maus exemplos, atitudes questionáveis de seu personagem principal, que desrespeita a ordem da mãe, rouba reiteradas vezes e mata para garantir a posse do fruto de seus roubos. É certa a importância dos contos de fada no desenvolvimento infantil<sup>10</sup>, entretanto, a seleção de um texto deve considerar as condições em que ele será trabalhado. Existem várias versões desse conto, e essa especificamente não apresenta razões que,

10 Bettelheim afirma que o conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente”. (BETTELHEIM, 1980, P. 19)

dentro dos limites do imaginário proposto pelo texto, em alguma medida justificassem as ações negativas do protagonista. Assim, sem propostas de análise que levem o leitor a refletir e discutir sobre o texto ou sem a presença de um professor que encaminhe uma leitura mais reflexiva, atribuindo sentidos, o conto tem poucas chances de cumprir seus propósitos, funcionando mais como um conjunto de maus exemplos.

A escolha desse texto parece demonstrar que a preocupação central na produção do objeto de aprendizagem foi resultado da pressão em satisfazer uma demanda emergente de uso de tecnologias digitais na educação. Não houve uma reflexão sobre os valores ideológicos e culturais que estão sustentando essa utilização, apenas a intenção de empregar a tecnologia por uma crença de que esse é o caminho que deve ser tomado pela educação atualmente. No que se refere à relação da tecnologia com a educação, há a ideia de que os recursos produzidos, e entre eles figuram os objetos de aprendizagem, não precisam, necessariamente estar relacionados à uma teoria de aprendizagem, podem ser teoricamente neutros, assim como se pretende acreditar que a tecnologia também se apresenta, detentora de uma neutralidade ideológica que a qualifica para as mais diversas aplicações, irrestritamente. Como esclarece Pinto (2005), os paradigmas sobre tecnologia disseminados na sociedade, tratam as questões que a envolvem de forma descontextualizada e não crítica. Dessa forma, os recursos digitais poderiam proporcionar a aprendizagem sem a preocupação de sustentá-la ou adequá-la aos pressupostos de uma concepção teórica, como se fosse possível construir conhecimento a partir do acúmulo e sistematização de saberes teoricamente neutros.

Na sequência há mais uma atividade que desconsidera a reflexão ideológica e a relação das palavras com os valores que carregam, como ensina Bakhtin (2002) ao afirmar que o signo é capaz de refletir e refratar uma outra realidade, a ideologia, assim, “consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.” (BAKHTIN, 2002, p. 31).

A atividade proposta é *El ahorcado* – jogo da forca, em português. Esta brincadeira, comum há algumas décadas, já não faz mais parte da rotina de nossas escolas por seu objetivo essencialmente ortográfico e pela violência, ainda que figurativa, que apresenta, de enforcar o participante que não atinge o resultado esperado. Aqui, o enunciado propõe a atividade e alerta ao participante que deve tomar cuidado, pois será enforcado a cada erro. A atividade consiste em identificar qual a palavra que completa adequadamente a frase

proposta, de acordo com o texto. Mais uma vez, uma frase incompleta produz uma ausência de sentido: *Para iniciar el ahorcado haga en una letra* (Para iniciar o jogo da forca faça em uma letra). As frases propostas são bastantes simples, ainda que pese a densidade do texto, e as palavras faltantes podem ser facilmente identificadas.

O objeto se concentra no ensino e aprendizagem da língua apenas como código linguístico, sem levar em conta, entretanto, que somente seu domínio não garante a comunicação, pois, para tal, faz-se necessário mais que léxico e regras gramaticais. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 31) defende que o ensino da língua não pode pautar-se em uma “uma gramática, fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício”.

Como nos objetos de aprendizagem anteriores, este também apresenta problemas de usabilidade que prejudicam o andamento do objeto *Las habichuelas mágicas*, como a existência de dois espaços semelhantes para inserir as letras e completar a palavras, sendo apenas o segundo habilitado. É possível passar de uma letra para a outra utilizando o teclado (*tab*), mas a tecla delete não pode ser utilizada para apagar pois insere um símbolo, para apagar uma letra digitada por engano é preciso reiniciar a atividade. Essa é uma falha na usabilidade do objeto que atrapalha o desempenho do aluno do desenvolvimento das tarefas. Na imagem seguinte (figura 25) é possível observar a estrutura da atividade conforme mencionado.

Figura 25 - Objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas – El ahorcado*

**El Ahorcado**

Intenta adivinar la palabra que le falta a la respectiva frase.  
Hazlo con cuidado, porque a cada error serás ahorcado.

Para iniciar el ahorcado haga en una letra

a) La madre...  
b) Cuando Periquín...  
c) Periquín robó...  
d) Periquín e su...

a) La madre de Periquín le mandó a la ciudad para vender la \_\_\_\_\_.

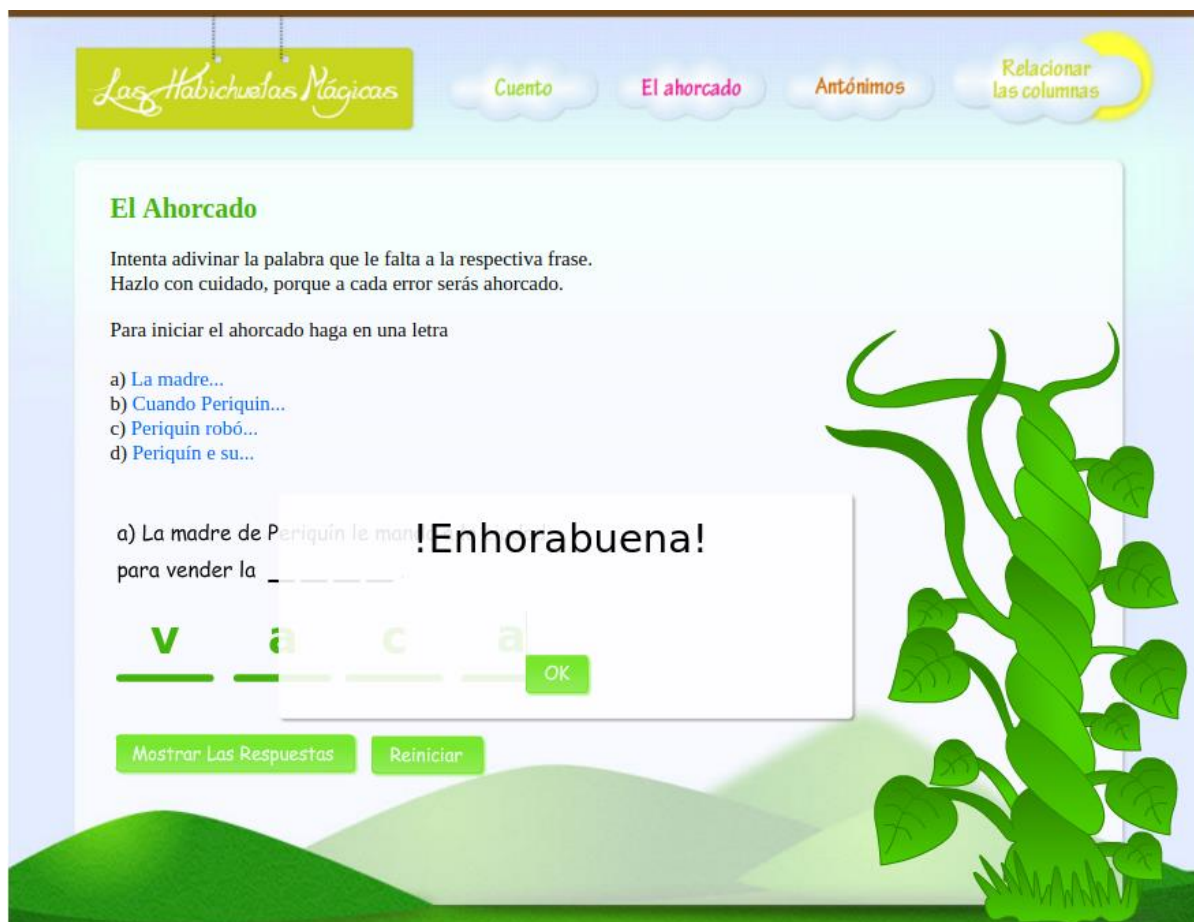
\_\_\_\_\_

Mostrar Las Respuestas    Reiniciar

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Ao preencher todos os campos e completar corretamente a atividade, automaticamente surge uma caixa de texto com uma mensagem de parabéns. Essa mensagem apresenta uma incorreção linguística, pois o ponto de exclamação inicial não está invertido, como deveria ser em espanhol, fornecendo assim, uma informação linguística equivocada para o aluno, conforme se verifica na imagem a seguir.

Figura 26 - Objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas* – janela de resposta



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Se o aluno preenche equivocadamente as letras para completar a palavra, a ilustração de fundo de página vai se alterando e João aparece enforcado, pendurado no pé de feijão. A cada erro do aluno, uma parte do corpo do João surge para completar essa cena. Inadequada e sem propósito, a imagem do enforcamento segue até o fim, já que, se o aluno errou uma letra não há como voltar atrás e corrigir, apenas reiniciando a atividade. Se continua errando, consuma-se o enforcamento de Joãozinho, como consequência direta dos erros do aluno. Mais uma vez, nota-se a completa desconexão da proposta do objeto com as concepções de ensino e aprendizagem que deveriam norteá-lo. Novamente considerando que o aluno deve desenvolver competências para atuar de forma crítica e autônoma nas práticas sociais em que estiver inserido, entende-se que os conteúdos trabalhados devem ser significativos e, também, ampliar e aprofundar a visão de mundo, colaborando para a construção de um repertório. Cabe, portanto, a reflexão no sentido de

questionar sobre quais são as competências que se pretende desenvolver e que repertório se espera construir a partir de atividades como essa. Para Rojo (2004) o letramento que se espera para que o indivíduo possa atuar como cidadão é amplo,

[...] é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p.1)

Figura 27 - Objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas* – enforcamento

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

A finalização da atividade revela outros problemas de usabilidade, pois surge uma caixa de texto para o aluno com uma mensagem incompleta, só é possível ler a palavra **você**, demonstrando também que a mensagem omitida está em português, como se verifica a partir da observação da imagem seguinte (figura 28).

Figura 28 - Objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas* – mensagem de finalização do enforcamento



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

A falha da mensagem incompleta aparece ainda nos outros itens, também com a resposta correta. A palavra que deveria aparecer como retorno ao aluno é *Enhorabuena* (Parabéns), mas somente algumas letras podem ser vistas, resultando em uma palavra inexistente na língua espanhola, portanto, sem qualquer significado para o aluno. Para além de um problema de usabilidade, o objeto deixa de utilizar corretamente o código linguístico, não realizando uma interação significativa com o aluno, de forma que não há condições para a efetivação da aprendizagem. A falha citada pode ser observada na figura 29, na sequência.



Figura 29 - Objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas* – mensagem de parabéns na finalização do enforcamento



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Analisando o aspecto didático, a atividade seguinte, denominada *Antónimos*, é para relacionar colunas. Ambas as colunas trazem palavras utilizadas no texto, substantivos, adjetivos e verbos, que devem se relacionar em pares antônimos. Alguns pares, no entanto, não se tratam de antônimos, mas de variação de gênero como em *vaca/toro*, *gallina/gallo*, *madre/padre*, *mujer/hombre*. Além disso, todas elas estão apresentadas soltas, independentes de um propósito comunicativo ou uma situação que as contextualize. A proposta de análise dos antônimos aqui não se justifica por objetivar a verificação de simples memorização de pares de palavras. Proposta contrária a que se pretende em uma abordagem sociointeracionista de aprendizagem, na qual teria lugar um estudo gramatical reflexivo, possibilitando ao aluno a aquisição de novas habilidades e conceitos e não apenas a memorização. Nas palavras de Travaglia (1997, p. 144), um estudo que sirva “aos

objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e ensinar a pensar”.

Figura 30 - Objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas* – Antónimos

The screenshot shows a web interface for 'Las Habichuelas Mágicas'. At the top, there are navigation buttons: 'Cuento', 'El ahorcado', 'Antónimos', and 'Relacionar las columnas'. The main activity is titled 'Relacionar las columnas'. It consists of two columns of words. The left column lists: A) Dormir, B) Triste, C) Noche, D) Hombre, E) Vaca, F) Gallina, G) Madre, H) Levantar, I) Gigante. The right column lists: e) Toro, g) Padre, a) Despertar, c) Día, h) Caer, i) Enano, d) Mujer, b) Feliz, f) Gallo. Below the lists are three buttons: 'Mostrar Las Respuestas', 'Verificar Los Aciertos', and 'Reiniciar El Test'.

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Ao concluir a atividade, é preciso escolher *mostrar las respuestas* ou *verificar los aciertos* para obter um retorno. Em ambos casos as mensagens são em português, ignorando o contexto de aprendizagem da língua espanhola. Não há problemas na utilização da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira, como se acreditava no século XX em práticas baseadas no Método Direto, como explica Paiva (2005). Entretanto, em determinados contextos, como este, em que todo o objeto de aprendizagem está em espanhol, a inclusão de um enunciado em português pode induzir o

aluno ao erro, acreditando que se trata também de um texto em espanhol, assumindo a forma em língua materna como se fosse na língua alvo.

A última atividade do objeto, apesar de se chamar *Relacionar columnas*, consiste em identificar qual a ilustração que corresponde ao enunciado apresentado. As frases utilizadas trazem palavras do texto – *gallina*, *vaca*, *hacha* e *árbol* – mas são usadas em contexto diferente daquele. São quatro frases bastante simples, três delas sem pontuação e deslocadas da realidade do texto e do aluno. A atividade descrita pode ser observada na imagem a seguir.

Figura 31 - Objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas* – Relacionar las columnas

*Las Habichuelas Mágicas*

Cuento El ahorcado Antónimos Relacionar las columnas

### Relacionar las columnas

Relaciona las frases con su respectiva figura.

A) La vaca es grande  
 B) La gallina es blanca  
 C) El árbol es verde y bonito  
 D) El hacha es un instrumento que sirve para cortar leña y talar árboles.

Mostrar Las Respuestas Verificar Los Aciertos Reiniciar El Test

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

O propósito didático do objeto de aprendizagem *Las habichuelas mágicas*, conforme descrito em sua ficha de catalogação, é estimular a leitura e a compreensão da língua espanhola. Na análise, não foram encontrados elementos evidenciadores dessa proposta.

Não há atividades que proporcionem uma reflexão sobre o texto ou motivadoras para sua leitura e compreensão. A leitura, segundo Antunes (2003), consiste em

uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação de sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor (ANTUNES. 2003, p. 67).<sup>11</sup>

Tampouco foram observados aspectos que atuassem no sentido de promover uma correta compreensão da língua, pelo contrário, o objeto se constitui, em sua totalidade, de atividades de execução mecânica, que prescindem de uma compreensão da língua para sua execução, não fornecendo subsídios para a participação do aluno na construção de sua aprendizagem. Antunes (2003, p. 28) classifica como um problema a prática de uma escrita “artificial e inexpressiva e, realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. As práticas de letramento capazes de alcançar os objetivos pretendidos pelos documentos oficiais prezam pelo desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão do aluno. Nas palavras de Rojo, faz-se necessário que a linguagem dê conta

das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. (ROJO, 2009, p. 90)

**Tabela 4 – Pontos específicos verificados sobre o objeto *Las habichuelas mágicas***

Las habichuelas mágicas	
Conteúdo	- A versão do conto apresentada é inadequada para crianças, relata atitudes inaceitáveis socialmente e situações violentas.
Usabilidade	- O recurso apenas informa ao aluno que a atividade está incorreta ou incompleta, não informa quais foram os erros. As respostas corretas são oferecidas em boxes que se sobrepõem às respostas do aluno, prejudicando a verificação.

Fonte: Elaborado pela autora

<sup>11</sup> Antunes refere-se à interação entre indivíduos, não fazendo menção, portanto, àquela interatividade oferecida pelo sistema ao usuário.

#### 4.1.5 Objeto de aprendizagem *Desarrollar*

O último recurso analisado é o objeto de aprendizagem intitulado *Desarrollar*. Sua classificação como objeto de aprendizagem está relacionada a sua característica digital, seu propósito educativo e reusabilidade. Apresenta, ainda, conteúdo ativo, enquadrando-se, portanto, nos critérios para seleção do corpus desta pesquisa. Está disponível na base de objetos educacionais do MEC, classificado como animação/simulação, disposto na área de Ensino fundamental/ anos finais, língua portuguesa. A figura 32 apresenta a ficha de catalogação o objeto no repositório, disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/13426>

Figura 32 - Ficha de catalogação do objeto de aprendizagem *Desarrollar*

<b>Título:</b>	Desarrollar
<b>Tipo do recurso:</b>	Animação/simulação
<b>Objetivo:</b>	Permitir que os alunos percebam, na escrita, quais palavras podem ter o significado diferente, mesmo tendo sua pronúncia semelhante, levando-o a conhecer e reconhecer tais palavras, e, desta forma, aumentar seu vocabulário relativo aos idiomas Espanhol/Português
<b>Descrição do recurso:</b>	Objeto de Aprendizagem desenvolvido pelo Grupo Pesquisa e Produção de Ambientes Interativos e Objetos de Aprendizagem – PROATIVA na área de estudo da Linguagem, que apresenta uma abordagem de ensino interativa e lúdica
<b>Componente Curricular:</b>	Ensino Fundamental::Séries Finais::Língua Portuguesa
<b>Tema:</b>	Educação Básica::Ensino Fundamental Final::Língua Portuguesa::Análise linguística: processos de construção de significação
<b>Autor(es):</b>	Proativa
<b>Idioma:</b>	Português (pt)
<b>País:</b>	Brasil (br)
<b>Fonte do recurso:</b>	Proativa
<b>Endereço eletrônico:</b>	<a href="http://www.proativa.vdl.ufc.br/oa/oa.php?nome=Desarrollar">http://www.proativa.vdl.ufc.br/oa/oa.php?nome=Desarrollar</a>
<b>Detentor do direito autoral:</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>Licença:</b>	Creative Commons. O autor permite a utilização da mídia para fins educacionais
<b>Submetido por:</b>	Universidade Federal do Ceará (UFC)
<b>URI:</b>	<a href="http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/13426">http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/13426</a>
<b>Disponível em:</b>	<a href="#">Ensino Fundamental Final: Língua Portuguesa: Animações/Simulações</a>

#### Metadados

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Produção de Ambientes Interativos e Objetos de Aprendizagem da Universidade do Ceará, o objeto de aprendizagem Desenvolver é o único dos aqui analisados a contar com um guia para o professor, o que favorece sobremaneira seu encaminhamento didático. O documento, em formato pdf., é bastante completo, conta com cinco páginas nas quais apresenta os propósitos do recurso, as disciplinas e o nível de ensino aos quais está recomendado, pré-requisitos, tempo sugerido e material necessário para o desenvolvimento da proposta. Há, também, sugestões de atividades complementares e de avaliação. O documento apresenta algumas falhas conceituais, como ao afirmar que uma das competências desenvolvidas pelo objeto é a de “Fazer o estudante identificar erros gramaticais e sintáticos a partir de falsos cognatos entre os idiomas Espanhol/Português”. Importante ressaltar ainda que “fazer o estudante identificar erros gramaticais” não é uma competência compatível com o proposto pelos documentos oficiais para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, com enfoque na comunicação. Antunes (2003) esclarece que a questão não é ensinar ou deixar de ensinar a gramática, mas compreender o que se objetiva ensinar, uma vez que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas escrevem nas práticas sociais da língua” (ANTUNES, 2003, pp. 88-89).

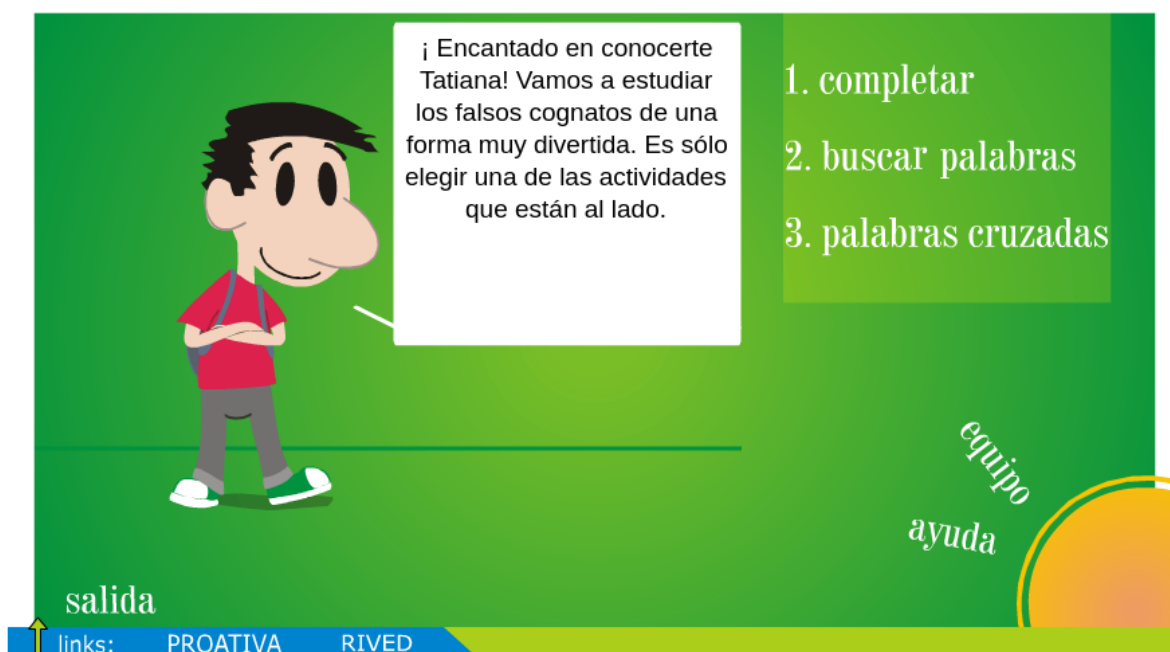
O guia para o professor, que acompanha o objeto de aprendizagem, esclarece que o recurso digital deve ser empregado como “potencializador do processo de ensino-aprendizado [...]”, e que sua utilização deve ser precedida de uma “aula teórica prévia” e de uma breve explicação do professor sobre como realizar a atividade no computador, o que demonstra a natureza do objeto de atuar como complementar à atividade docente, à prática em sala de aula. Informa, ainda, que se trata de um novo recurso didático para professores de língua espanhola e portuguesa, mas não esclarece de que maneira deve ser utilizado para contemplar as especificidades do processo de ensino/aprendizagem de cada idioma ou de que forma a análise de palavras em espanhol pode contribuir para o aprendizado da língua portuguesa de um aluno que a domina como língua materna. A única orientação nesse sentido, e que não soluciona a questão, é a de que se o professor deseja trabalhar apenas a versão Espanhol/Português, deve informar sua decisão à turma. Caso o professor deseje trabalhar com as duas versões, pode pedir a opinião e deixar os alunos decidirem.

O objeto de aprendizagem *Desarrollar* oferece, em sua tela inicial, duas opções: espanhol-português e português-espanhol, como pode ser verificado na figura 33. Começando pela primeira, a próxima tela apresenta um personagem chamado Raul que cumprimenta o aluno e disponibiliza um espaço para ele escrever seu nome. É a primeira abordagem no sentido de personalizar o recurso entre todos os analisados. O enunciado do personagem, no entanto, apresenta problemas linguísticos que prejudicam o entendimento e podem também confundir o aluno, afinal, ainda que ele perceba os erros, é provável que confie na versão do recurso fornecido pelo professor em detrimento à sua. O texto em questão é o seguinte: *Hola, ¿Que tal? Es muy bueno aprender español. Me llamo Raul. ¿Y tú amigo, como te llama?* Uma versão mais adequada, sem incorreções gramaticais seria: *Hola, ¿qué tal? Es muy bueno aprender español. Me llamo, Raúl. Y tú amigo, ¿cómo te llamas?*

A tela seguinte utiliza o nome do aluno para cumprimentá-lo, apresenta o conteúdo *falsos cognados* (grafado incorretamente falsos cognatos) e convida o usuário a escolher uma das atividades, não sem antes advertir que é preciso ter cuidado, pois são palavras que podem causar mal-entendidos. Os falsos cognatos são um assunto bastante abordado em aulas e materiais de língua espanhola para brasileiros, pois a semelhança entre os dois idiomas costuma gerar confusões e usos inadequados. Por outro lado, sob uma abordagem sociointeracionista da aprendizagem, o enfoque dado a esse grupo de palavras é um recorte de pouco resultado, exatamente por categorizá-las independentemente de seu contexto de uso.

Há três opções de atividades: COMPLETAR, BUSCAR PALABRAS e PALABRAS CRUZADAS. Ao posicionar o mouse sobre uma das opções, o personagem Raúl faz um comentário específico sobre cada atividade. A imagem a seguir mostra a tela de apresentação do objeto de aprendizagem *Desarrollar* e o conteúdo recém mencionado:

Figura 33 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar* – tela de apresentação



Fonte: Porta Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

A partir dessa tela, ao escolher a primeira opção, **COMPLETAR**, a mensagem de Raúl avisa que se trata de completar frases com falsos cognatos e descobrir o que querem dizer (não fica claro a que se refere: aos cognatos ou às frases). Um problema de ergonomia atrapalha a atividade, o enunciado aparece em um box sobreposto à tela, prejudicando a visualização e, também, seu desenvolvimento, visto que o enunciado não estará presente durante sua execução. No canto inferior direito da tela, há um menu que dá acesso às demais atividades e um retorno ao início (equivocadamente identificado como *empiezo*, palavra não utilizada como sinônimo de *inicio*).

A imagem a seguir (figura 34) mostra a situação descrita anteriormente das telas sobrepostas.



Figura 34 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar* – telas sobrepostas



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

A atividade COMPLETAR consiste em oferecer duas palavras para preencher a lacuna de uma frase: a palavra correta e outra que pode parecer adequada aos olhos de um estudante brasileiro, por sua semelhança com o português. Há vários aspectos, entretanto, prejudicando a sua execução, um deles diz respeito à simplicidade das frases e a falta de um contexto ou de um gênero textual que as empregue em uma situação real de uso, segundo o qual, para a realização de uma comunicação efetiva não basta somente o conhecimento da língua como código, mas sim o conhecimento dos gêneros textuais, que utilizam a língua dentro de seu propósito real, comunicativo e interativo. Nesse sentido, Travaglia defende que

as atividades linguísticas são aquelas que o usuário da língua (falante, escritor, ouvinte, leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do tópico discursivo que alguns chamam de assunto ou tema (TRAVAGLIA, 2006, pp. 33- 34).

Outro problema é a falta de definição e qualidade das imagens, que deveriam servir como um dicionário para o aluno entender o significado do termo. Alguns itens inviabilizam a correspondência por sua precariedade, pois a falta de qualidade do desenho, percebida

no traço ou na utilização das cores torna impossível a identificação dos desenhos. No que se refere à forma de execução da atividade, a escolha da palavra se dá simplesmente pelo posicionamento e acionamento do mouse sobre uma das opções, sem que o aluno precise escrever (digitar). Quanto ao *feedback*, o resultado fornecido pelo objeto, após a escolha do aluno, é tão discreto que é quase imperceptível, a imagem relacionada à palavra escolhida sofre um leve aumento quando a palavra aparece preenchendo a lacuna. Esse problema de design prejudica o atingimento do propósito educativo do objeto de aprendizagem, o aluno não consegue perceber a diferença de sentido entre as palavras em decorrência dessa falha. Um bom recurso para a aprendizagem deve adaptar-se às finalidades ou propósitos educativos, mas o atingimento desses também é influenciado pelas características pedagógicas inerentes ao recurso e pelos aspectos técnicos dos quais depende seu funcionamento.

As imagens a seguir (figuras 35 e 36) retratam o que foi constatado na análise, a diferença quase imperceptível que o objeto de aprendizagem oferece como resposta quando o aluno escolhe entre uma ou outra opção.

Figura 35 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar* – resultado imperceptível 1



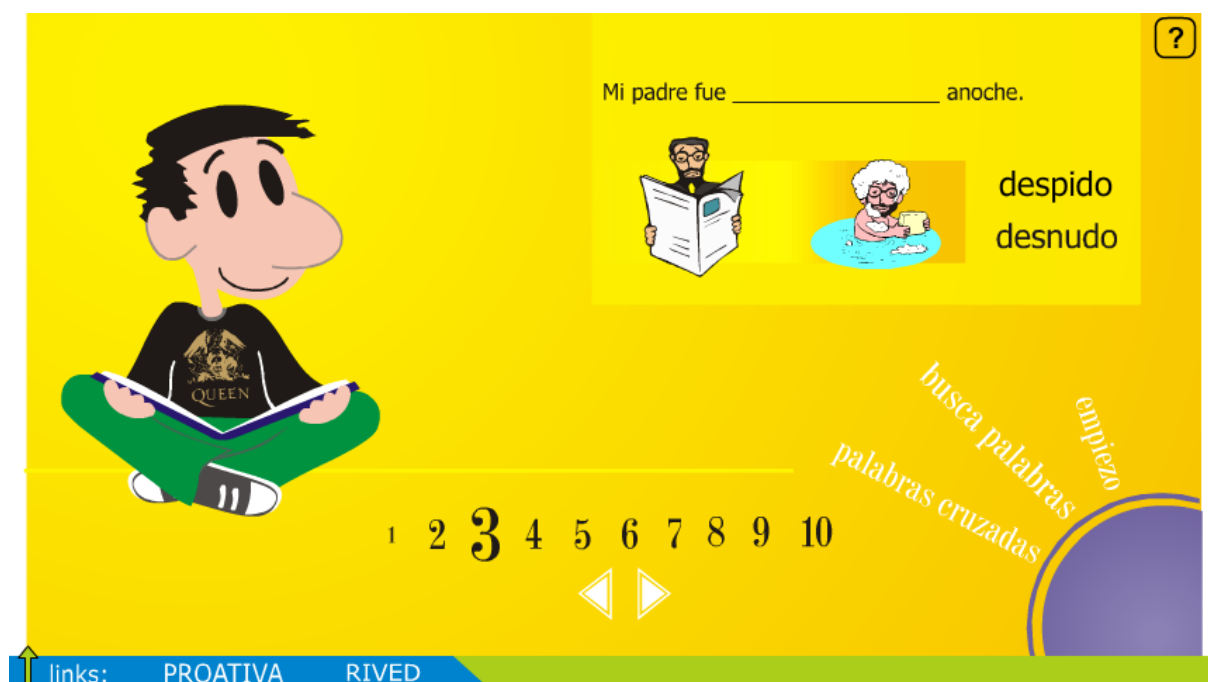
Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Figura 36 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar* – resultado imperceptível 2



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Há outros problemas nos itens seguintes. No item 3, a frase é *Mi padre fue \_\_\_\_\_ anoche.*, e as opções são desnudo (nu, em português) e despido, para a qual a ilustração correspondente é um homem lendo jornal, de onde se pode inferir que a palavra que se pretendia usar é despedido, já que a ilustração poderia representar alguém procurando emprego. Nesse caso, uma das palavras não pode ser empregada não por ser um falso cognato, mas porque está mal escrita, ou seja, a atividade não faz sentido para o propósito a que está sendo destinada porque não faz parte do assunto escolhido, não se trata de um falso cognato. Na imagem, a seguir, pode-se observar o problema relatado.

Figura 37 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar – despedido vs. Desnudo*

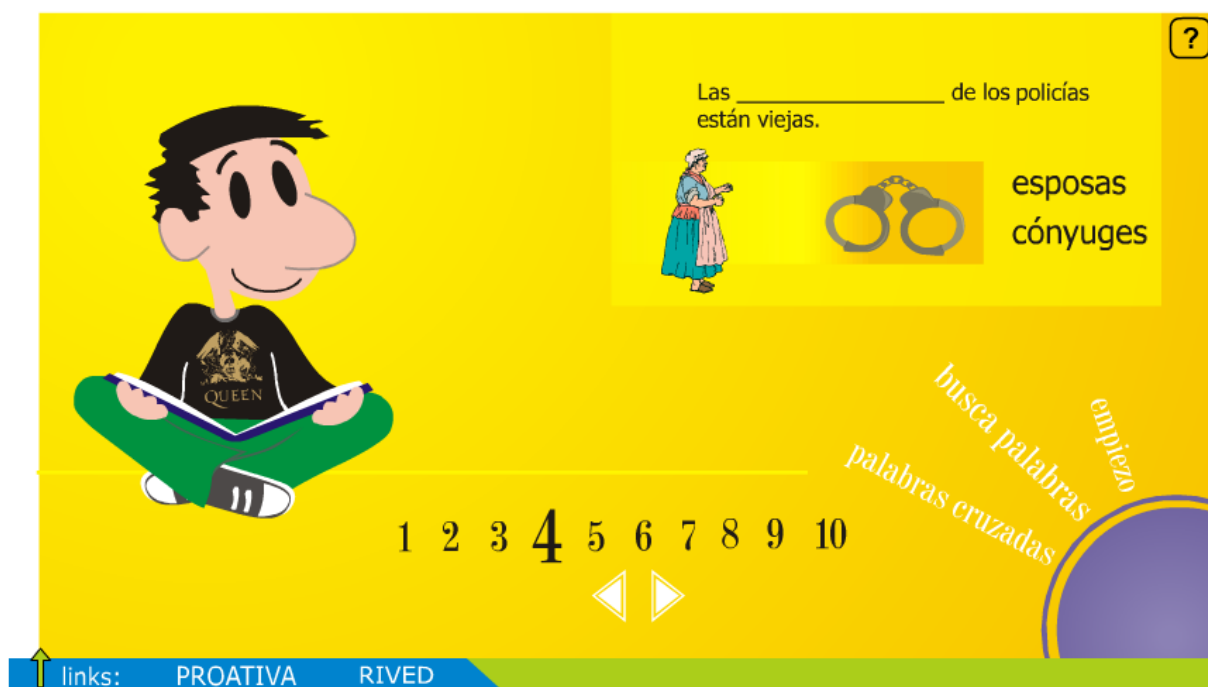
Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

A frase 4 apresenta duas opções possíveis e um problema diferente. A frase é *Las \_\_\_\_\_ de los policías están viejas.*, e as opções são *cónyuges* e *esposas* (figura 34). *Cónyuge* não é um falso cognato, tem o mesmo significado que a palavra *cônjuge* em português. *Esposas* tem dois significados em espanhol, o primeiro corresponde ao feminino de esposo ou marido, não sendo um falso cognato nesse sentido e o segundo é o de algemas, em português, aí sim, constituindo-se um falso cognato. A questão é que, a frase como está, solta, sem um contexto de enunciação aceita as duas opções, e resolver a questão não aporta muita reflexão ou conhecimento ao aluno. Vale ressaltar ainda que as ilustrações podem prejudicar o entendimento, pois a figura relacionada a *cónyuge* dificilmente será relacionada com a palavra *esposa*. As ilustrações empregadas não colaboram na construção dos sentidos necessários para o desenvolvimento da atividade, o desenvolvimento dos aspectos gráficos foi realizado sem a devida preocupação como a eficiência do processo comunicativo. Diante das múltiplas possibilidades de um objeto de aprendizagem digital, presume-se que as leituras possíveis também sejam muitas, conforme Rojo (2012, p. 14) a multimodalidade caracteriza os “textos compostos de muitas

linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

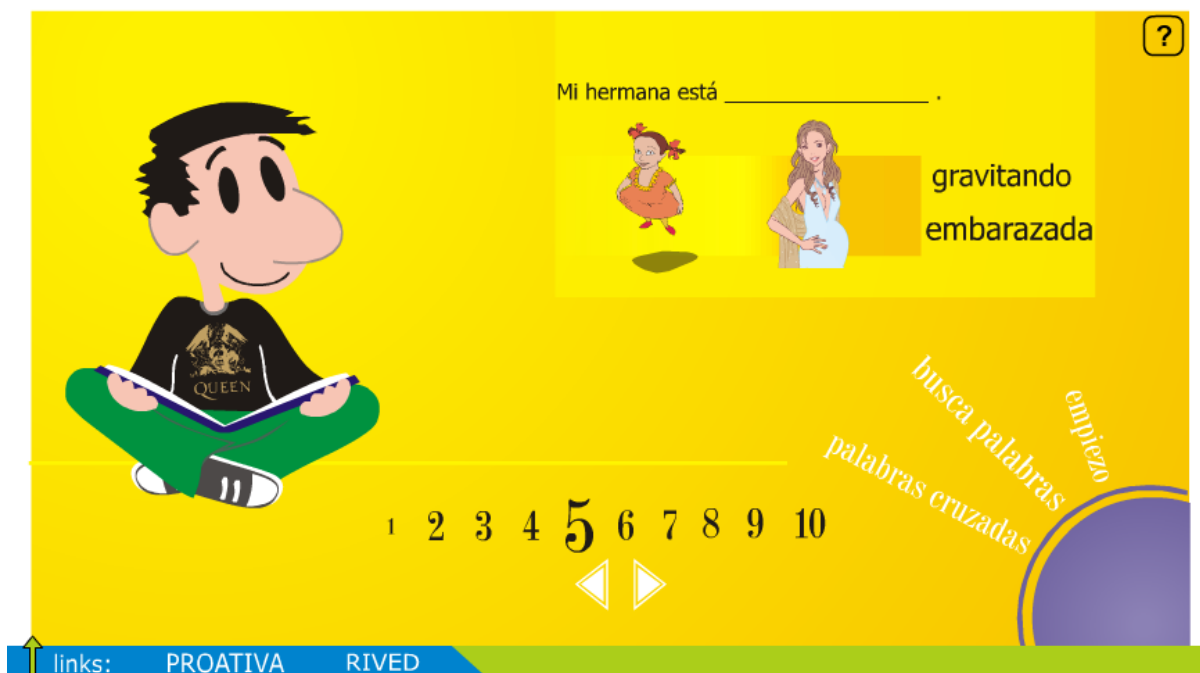
As ilustrações mencionadas podem ser observadas na reprodução da tela do objeto de aprendizagem *Desarrollar*, disponível na figura 38.

Figura 38 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar* – esposas vs. cónyuges



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Ainda na mesma atividade, porém em outra tela, a frase 5 apresenta uma situação diferente, uma das opções não é um falso cognato e não faz qualquer sentido na frase proposta, dificilmente seria utilizada por um aluno brasileiro com o sentido esperado. A frase é *Mi hermana está \_\_\_\_\_.*, e as opções são *embarazada* e *gravitando*, que corresponderiam, respectivamente, em português, a *Minha irmã está grávida* e *Minha irmã está gravitando*. O verbo *gravitar*, normalmente, é usado para referir-se ao movimento de corpos celestes, no entanto, a ilustração sugere que *gravitar* teria o sentido de *levitar*, o que lhe confere um significado inadequado para qualquer situação real de uso da língua, conforme pode ser observado na imagem a seguir.

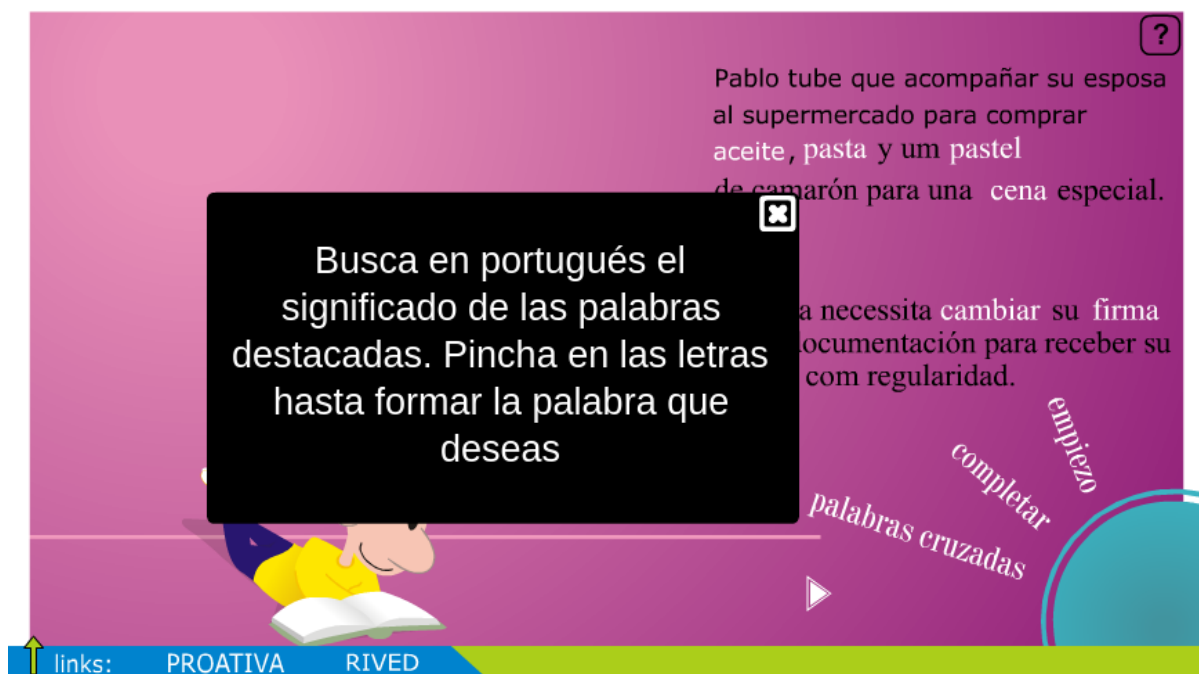
Figura 39 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar* – *gravitando vs. embarazada*

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

A atividade *Busca palabras* pede que se procure em português o significado dos termos destacados, e que se selecione as letras para formar o que se pretende, porém, a atividade traz apenas frases prontas com palavras destacadas, sem nenhuma funcionalidade disponível. As duas frases da tela não guardam qualquer relação de significado entre si e apresentam diversos erros ortográficos bastante graves. Primeira frase: *Pablo **tube** que acompañar su esposa al supermercado para comprar aceite, pasta y **um** pastel de camarón para una cena especial.* As palavras destacadas estão erroneamente grafadas, a forma verbal adequada seria *tuvo* e o artigo indefinido em espanhol, *un*. Segunda frase: *Rafaela **necessita** cambiar su firma en la documentación para **receber** su **jornal com** regularidad. Necesita* deveria ser com somente um s; o verbo em espanhol é *recibir*, *jornal* corresponde a jornada em português, a palavra adequada aqui seria *diario* ou *periódico* e a conjunção, em espanhol é escrita com n ao final, *con*. Esses exemplos demonstram que não houve, na concepção do objeto de aprendizagem, preocupação com o atendimento de abordagem comunicativa, baseada em uma concepção pedagógica sociointeracionista, segundo entendimentos expostos no capítulo 1 (Bakhtin, 2002; Travaglia, 2004; Geraldi, 1997).

As incorreções ortográficas citadas estão visíveis na figura 40, que reproduz a tela da atividade *Busca palabras*.

Figura 40 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar* – *Busca palabras*



Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Ainda, na mesma tela, o botão para avançar não resulta em nenhuma ação e a opção *palabras cruzadas* tampouco está disponível a partir dessa tela, mas apenas da inicial, assim, pode-se presumir um defeito de programação na atividade 2 que a impede de funcionar corretamente. Isso impossibilita ao aluno verificar seus resultados, concluir a sequência e concretizar seu aprendizado.

É preciso carregar novamente a aplicação para reiniciar e completar a atividade 3, *Palabras Cruzadas*. O enunciado também está disposto em um boxe preto sobre a tela principal e orienta o aluno a preencher a cruzadinha, escrevendo suas respostas nos espaços e *verificar* as respostas ao final. O texto pede explicitamente para o aluno clicar em verificar, mas, o botão disponível com o link traz a expressão “checar respostas”, em português. Essas falhas de design do projeto prejudicam a interação, desfavorecendo todo o andamento do processo de aprendizagem ao dificultar o acesso do aluno. Vetromille-Castro (2003) analisa os aspectos da usabilidade e destaca a importância de considerar se

o objeto de aprendizagem estimula o aluno a utilizá-lo; se o design e as informações presentes apresentam-se padronizados; e se é de fácil navegação, oferecendo ajuda e instruções de uso adequadas.

A figura 41, a seguir, expõe esses aspectos supracitados.

Figura 41 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar – Palabras cruzadas*

**HORIZONTAL**

1. Tablas horizontales de un armario;
2. Personas que reciben revistas o periódicos antes de los otros;
3. Mamífero de gran porte, lleno de pelos y muy feroz;
4. Contrario de

**VERTICAL**

1. Sitio donde e
2. Área ubicada

**Checar resp**

Sigue las pistas y completa las cruzaditas escribiendo tu respuesta en los huecos. Al finalizar la actividad, pincha en verificar!

empiezo  
completar  
busca palabras

links: PROATIVA RIVED

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Esta atividade foi a que mais proporcionou dificuldade ao processo de análise, isso porque as proposições não pareciam combinar com os espaços destinados a elas na cruzadinha, e a atividade não oferece as respostas corretas. O botão “checar respostas” apenas marca em verde as palavras preenchidas adequadamente. Além disso, algumas proposições são vagas e podem aceitar inúmeras respostas. A proposição 1, da primeira cruzadinha, por exemplo, é *Tablas horizontales de un armario*. Há uma grande variedade de palavras utilizadas em espanhol para definir esse objeto: *librería, estante, estantería, anaquel, repisa, mueble, balda, entrepaño, ménsula, plúteo, soporte, tabla, alacena, hornacina, aparador, vasar, repisa, leja*, entre outras. Todas as que, em plural, continham o número de letras correspondente ao espaço disponibilizado foram testadas e nenhuma foi aceita. O mesmo ocorreu com as outras proposições, a proposição 3, *Mamífero de gran porte, lleno de pelos y muy feroz*, com quatro letras, parecia ter como resposta óbvia *león*,



porém, essa resposta tampouco era aceita pelo recurso. A atividade só pode ser solucionada quando preenchida com palavras em português, mesmo que nada indique ou justifique essa resolução. Ainda mais surpreendente é que uma das seis proposições admita a resposta em espanhol: 1. *Sitio donde enseñamos a los alumnos: aula*. Essas questões demonstram problemas no que se refere ao que Vetromille-Castro (2003) denomina usabilidade pedagógica, que envolve questões como o uso da língua materna na atividade, o tipo de atividade proposta, o tipo de feedback dado ao aluno, o momento em que o feedback deve ser dado, a quantidade de informação e orientação que deve ser fornecida para a execução das atividades. A seguir, a reprodução da tela com a atividade resolvida.

Figura 42 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar* – *Busca palabras propuesta 1*

**HORIZONTAL**

1. Tablas horizontales de un armario;
2. Personas que reciben revistas o periódicos antes de los otros;
3. Mamífero de gran porte, lleno de pelos y muy feroz;
4. Contrario de antes;

**VERTICAL**

1. Sitio donde enseñamos a los alumnos;
2. Área ubicada en frente de las casas;

**1. p r a t e l e i r a**

**2. a s s i n a n t e**

**3. u r s o**

**4. d e p o i s**

**empiezo**  
**completar**  
**busca palabras**

links: PROATIVA RIVED

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

São quatro propostas de cruzadinhas e todas são preenchidas com palavras em português. Algumas são falsos cognatos, outras, como horrível ou cogumelo não se configuram como tal. Algumas definições são bastante inadequadas, como a de cogumelo – também conhecido por champignon – já que champignon é um tipo de cogumelo, e não seu sinônimo. Há, portanto, erros conceituais graves, pois o objeto de aprendizagem se propõe a trabalhar um tema (os falsos cognatos) e apresenta palavras que não se relacionam a ele, além de fornecer definições equivocadas e de misturar as duas línguas –

português e espanhol – sem razão pedagógica aparente e sem advertir o usuário. A imagem seguinte demonstra esses aspectos.

Figura 43 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar* – *Busca palabras propuesta 2*

**HORIZONTAL**

1. La persona que enseña;
2. Símbolo que indica dirección;
3. Lo mismo que hacer crecer, progresar;
4. Una cosa muy fea;

**VERTICAL**

1. Persona que dirige músicos de una orquesta;
2. También conocido por champignon;

**1. profesor**

**2. seta**

**3. desarrollar**

**4. horribel**

**empiezo**

**completar**

**busca palabras**

links: PROATIVA RIVED

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Partindo do início do objeto de aprendizagem e escolhendo a opção Português – Espanhol, estão disponíveis atividades semelhantes às descritas anteriormente, porém apresentadas por uma outra personagem, Júlia, e todas em português. Por sua configuração, essas atividades não são destinadas ao ensino/aprendizagem da língua espanhola e, portanto, não foram detalhadamente analisadas neste estudo.

Figura 44 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar* – Versão em português

É um prazer te conhecer Tatiana. Vamos estudar os falsos cognatos de uma forma bem divertida. Escolha uma das atividades ao lado. Algumas palavras podem causar confusão!

1. completando
2. caça-palavras
3. palavras cruzadas

saída

ajuda

créditos

links: PROATIVA RIVED

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Cabe ressaltar que as cruzadinhas aqui apresentam estrutura inversa: as proposições em português e as respostas em espanhol, como pode ser observado na figura 45.

Figura 45 - Objeto de aprendizagem *Desarrollar* – Cruzadinhas

**HORIZONTAL**

1. Pessoa que ensina;
2. Sinonimo de imposto;

**VERTICAL**

1. A menor unidade da neve;
2. Louça para servir café;
3. Louça para servir água;

Checar respostas

1. c  
o  
p  
o r t s e a m .1  
a  
3. v z  
2. t a s a  
s  
o

início

completando

caça palavras

links: PROATIVA RIVED

Fonte: Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais - MEC, 2017.

Considerando o objetivo do objeto de aprendizagem *Desarrollar*, estabelecido por seus criadores como o de ampliar o vocabulário do aluno, em português e espanhol, a partir do reconhecimento dos falsos cognatos, a análise levou à conclusão de que não é possível alcançá-lo em razão dos inúmeros problemas que o recurso apresenta, principalmente no que se refere à falta de exatidão dos termos escolhidos e da presença recorrente de erros conceituais. Por se tratar de um objeto de aprendizagem focado em itens lexicais, é fundamental a correção desses itens e, também, sua contextualização, visto que para haja a comunicação, as palavras devem assumir seus significados em alguma situação, estabelecendo relações com outras palavras.

**Tabela 5 – Pontos específicos verificados sobre o objeto *Desarrollar***

Desarrollar	
Identificação	- Há uma tela apresentando o objetivo para o aluno e um completo guia didático (para o professor).
Conteúdo	- A conformação estrutural do objeto é confusa, há ilustrações inadequadas e erros conceituais, o que prejudica o entendimento dos conteúdos.
Aspectos didáticos	- Há uma proposta de individualização e personalização ao tratar o aluno pelo nome.
Usabilidade	- Não há gestão de erros ou fornecimento adequado de <i>feedbacks</i> , em algumas atividades o aluno não sabe se errou e em outras não recebe a resposta correta.

Fonte: Elaborado pela autora

## 4.2 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Para as análises, partiu-se do conceito de objeto de aprendizagem de Morales, entendido como

uma unidade com um objetivo de aprendizagem, caracterizada por ser digital, independente, com uma ou poucas ideias relacionadas e acessível por meio de metadados com a finalidade de ser reutilizadas em diferentes contextos e plataformas . (MORALES et al., 2006).

Considerando que o ensino e aprendizagem deve basear-se no entendimento da língua como uma atividade nas práticas sociais de linguagem que possibilita a construção do conhecimento e a convivência social entre as pessoas, fundamentada, portanto na

interação; percebeu-se a necessidade de delimitar o corpus selecionando apenas aqueles objetos de aprendizagem que apresentam o que Leffa (2012) convencionou chamar de conteúdo ativo, ou seja, não se propõem a ser somente lido, ouvido ou assistido, mas requerem participação ativa do aluno. As avaliações feitas revelam a insuficiência de objetos de aprendizagem digitais de língua espanhola disponíveis nos repositórios brasileiros e a deficiência pedagógica dos poucos exemplares existentes. Todos os objetos do corpus apresentam propostas de trabalho divergentes da concepção de ensino e aprendizagem definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os documentos norteadores da educação regular brasileira. A abordagem comunicativa é negligenciada e o trabalho com gêneros textuais é feito precariamente, de modo que os objetos não logram atingir seus objetivos.

O ensino da língua deve se dar a partir de práticas sociais de linguagem, permitindo a construção do conhecimento, conforme elucida Travaglia (2006, p. 108) ao afirmar que é preciso ter “sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da sequência linguística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido para o texto como um todo.”

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira não pode prescindir do trabalho com o ato comunicativo, e esse se dá a partir da enunciação. Assim, práticas educativas que não se situem em práticas comunicativas tendem a propiciar situações de aprendizagem de língua não efetivas, pois a língua é comunicação.

Há outros aspectos gerais que cabem ainda ressaltar, como o fato de que os objetos de aprendizagem não se apresentam como uma unidade completa de ensino sobre um tema ou conteúdo, consistem apenas em uma atividade de prática (teste) do conteúdo que deve ter sido visto previamente por meio de outro recurso. Em tese, a característica da granularidade, segundo a qual os objetos de aprendizagem são unidades que se constroem dentro de certas especificações técnicas que podem ser encaixadas umas nas outras, conforme a necessidade dos usuários (Leffa, 2006) poderia justificar essa ausência de uma conceitualização prévia à atividade ou uma contextualização que a adequasse às necessidades comunicativas do aluno. No entanto, sob a luz de uma análise ampla, que considere não somente aspectos técnicos, mas também o interesse primordial no processo de ensino e aprendizagem, a completude do objeto é significativa para sua pertinência.

No que diz respeito ao design gráfico, à apresentação visual, o uso de ilustrações com função decorativa, como acontece na maior parte dos casos, cumpre com papel secundário no que diz respeito aos processos de aprendizagem, por não carregar nelas nenhuma mensagem diretamente relacionada ao conteúdo trabalhado. De igual forma, a apresentação de textos em cores claras ou sobre fundo com textura, assim como a utilização de fontes pouco conhecidas ou com serifa prejudica a leitura de textos. Nesse sentido, Vetromille-Castro (2003) destaca a importância da escolha das cores e contrastes entre os aspectos da usabilidade. Há, também, diversos problemas na construção dos objetos que atrapalham seu uso, prejudicam a execução das atividades. A questão é relevante já que a interface de um objeto pode motivar um usuário a utilizá-lo.

Os cinco objetos analisados apresentam-se baseados em uma visão cartesiana do conhecimento, como sistemas fechados, oferecendo apenas interação reativa, por meio da qual o usuário interfere até o limite disposto pelo software. Configuram-se os objetos, portanto, praticamente como réplicas digitais das mesmas atividades oferecidas ao aluno pelo livro de papel. O cidadão que se pretende formar, capaz de participar ativa e conscientemente na sociedade da qual faz parte precisa ter conhecimentos e habilidades para a compreensão e produção de toda a variedade de textos, sejam eles verbais, não-verbais, verbo-visuais ou hipertextos, é preciso posicionar-se em relação às diversas modalidades de linguagens, como oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos e outros (ROJO, 2009).

**Tabela 6 – Resumo da análise dos objetos de aprendizagem – aspectos comuns**

Identificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os objetos não contam com uma apresentação que os caracterizem ou os relacionem com alguma teoria de aprendizagem, metodologia ou proposta educativa, porém, as atividades denotam sua relação com métodos tradicionais de ensino.</li> <li>- Estão indicados simultaneamente para níveis de ensino diferentes, o que demonstra a fragilidade de sua proposta pedagógica. Considerando que o ensino de uma língua estrangeira deve priorizar o desenvolvimento das competências comunicativas e que essas relacionam-se à adequação, entende-se que é difícil que um único objeto de aprendizagem com nenhuma variabilidade possa ser usado em diferentes níveis de ensino.</li> <li>- Identificação deficitária. Um objeto de aprendizagem deve contar com a característica da recuperabilidade, segundo Leffa (2006). Isso lhe garante ser fácil e eficientemente acessado. Características como título, descrição resumida, palavras-chave, estrutura do objeto, tipo de interação, idade e nível de escolaridade sugeridas para a execução da atividade, nível de dificuldade, nome e papel dos autores e</li> </ul>
---------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>contribuidores devem constar de uma ficha no repositório e, também estar disponível no próprio objeto para que não se percam quando o objeto seja movimentado.</p>
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os conteúdos fazem parte da grade curricular normalmente utilizada para o ensino de Espanhol como língua estrangeira.</li> <li>- Há incorreções na formação das atividades e de revisão linguística.</li> </ul>
Aspectos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apesar de baseadas em um gênero textual, muitas atividades prescindem da leitura do texto para sua resolução.</li> <li>- As únicas características que podem funcionar como aspectos motivacionais são o visual gráfico e a possibilidade de interação com a ferramenta digital, pois, ainda que o visual seja simples e a interação do tipo reativa, a possibilidade de atuação em uma ferramenta digital já pode consistir em um diferencial em relação ao material didático tradicional.</li> <li>- Não há elementos que busquem avaliar ou considerar o conhecimento prévio do aluno, fundamentais principalmente em contextos digitais, já que possibilitam ao aluno trabalhar sozinho.</li> <li>- Não há integração, nem a utilização de áudios, hipertexto ou movimentos, o que demonstra que o uso de recursos digitais não está diretamente relacionado a práticas ou metodologias inovadoras.</li> <li>- A interação solicitada do usuário é meramente reativa, o sistema é fechado e seu funcionamento pré-determinado, como descrito por Primo (2007).</li> <li>- Possuem poucas atividades, e é possível desenvolver várias sequências, o que proporciona alguma liberdade para o usuário, dando-lhe uma autonomia, ainda que restrita, de modo que escolha caminhos para sua aprendizagem.</li> <li>- Não há ajuda disponível para o usuário. Como é possível que os objetos sejam usados diretamente pelo aluno, sem a participação de um professor, devem existir instruções claras e precisas para o desenvolvimento da atividade e que fiquem claros quais seus objetivos.</li> </ul>
Usabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há mecanismos de localização, pela simplicidade dos recursos. A interação disponibilizada é mínima, sendo os objetos uma reprodução em mídia digital de uma atividade tradicional que poderia ser executada em papel, por exemplo.</li> <li>- Em algumas situações a forma de apresentação do objeto varia de tamanho ou ocupa o espaço de mais de uma tela no sentido vertical, o que impossibilita sua visualização por completo. O sentido do movimento dentro do recurso com a navegação pelo teclado não é sempre o mesmo e a localização dos ícones de encerramento também variam. Os processos de interação com o objeto são prejudicados, pois o usuário pode ser induzido ao erro por dificuldade em transitar por ele.</li> <li>- Utilizam recursos visuais como cores, fontes diferenciadas e ilustrações com função decorativa. O uso de tais recursos deve contribuir para a construção de sentidos e não figurar apenas com objetivos estéticos ou motivacionais, sob pena de prejudicar o entendimento do aluno.</li> </ul>

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desse estudo, buscou-se analisar a pertinência pedagógica dos objetos de aprendizagem para o ensino de língua espanhola como língua estrangeira disponíveis em repositórios brasileiros. A hipótese que originou essa investigação previa que os objetos de aprendizagem se configurariam de acordo com o que propõem os documentos oficiais do Governo Federal como reguladores da educação básica brasileira, no sentido de corresponder às concepções de língua e ensino e aprendizagem por eles adotados.

Para fornecer subsídios que fundamentassem a avaliação, além dos documentos norteadores da educação que foram analisados, e dos autores utilizado para embasar os entendimentos sobre linguagem e ensino e aprendizagem, Bakhtin (1976, 2002), Antunes (2003), Geraldi (1997) e Travaglia (2004), estudos teóricos sobre as áreas em questão foram desenvolvidos. Assim, pôde-se traçar um panorama sobre o ensino da língua espanhola no Brasil, a partir do qual verificou-se que a posição de destaque ocupada por ela no mundo vai de encontro ao desprestígio que possui como língua estrangeira no Brasil. Foram propostas também, reflexões sobre a tecnologia, a partir dos ensinamentos de Feenberg (2003), Pinto (2005), Primo (2007) e Rüdiger (2007) e sobre suas relações com a educação, seguindo os estudos de Santella (2013) e Moran (2013), por meio das quais foi possível concluir que a tecnologia é resultado direto da sociedade da qual faz parte, carregando consigo, portanto, valores sociais, culturais e econômicos. Daí a afirmação de que uma neutralidade tecnológica é fruto de uma visão ingênua da questão. Isto posto, cabe ressaltar que essas características da tecnologia são mantidas quando essa se alia a processos educativos, de tal sorte que um recurso digital de aprendizagem nunca estará isento dos valores, crenças, objetivos e intenções daqueles que participaram de sua produção.

Dando prosseguimento ao estudo, buscou-se objetos de aprendizagem de língua espanhola destinados a estudantes brasileiros nos repositórios nacionais gratuitos, todos eles mantidos pelo Governo Federal ou por universidades públicas. Com base na experiência pessoal de profissional da língua espanhola da pesquisadora, esperava-se um resultado negativo dessa busca, no entanto, encontrar apenas cinco objetos de aprendizagem que oferecessem recursos de interatividade ao usuário foi um resultado



ainda mais decepcionante. A princípio acreditou-se que a amostra reduzida seria um limitador para a pesquisa, mas tendo em vista a amplitude dos critérios estabelecidos para a avaliação, o estudo pôde ser desenvolvido conforme se pretendia.

Foram estabelecidos, então, alguns aspectos para a análise dos objetos, que deveriam ser avaliados segundo suas características em relação a sua identificação, à adequação e correção de seu conteúdo, aos seus aspectos didático-pedagógicos e a usabilidade. Esses aspectos foram definidos com base nos critérios considerados pelo Governo Federal para a análise de materiais didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático, que serve como parâmetro não apenas para as obras participantes do programa, mas para qualquer material didático destinado à educação brasileira, já que são elaborados a partir das orientações dos documentos reguladores para o ensino no Brasil.

A pesquisadora avaliou individualmente cada um dos objetos de aprendizagem, lendo os encaminhamentos, respeitando as orientações e executando as atividades, como fariam os usuários em um processo normal de uso com propósito educativo. Foram encontrados problemas em todos os objetos e segundo todos os critérios utilizados. Nenhum dos exemplares corresponde ao que os documentos oficiais para a educação brasileira propõem para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, revelando mais afinidade com uma visão estruturalista de ensino do que com a sociointeracionista proposta. Todos apresentaram falhas na identificação do objeto, problemas na conformação das atividades e erros de revisão linguística, além de serem deficitários no que se refere à integração entre mídias (nenhum apresenta áudio, por exemplo, fundamental para o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e prática oral).

A análise concluiu ainda que os objetos de aprendizagem disponíveis parecem ter como propósito atender a uma demanda de recursos digitais para a educação, sem o compromisso de fazê-lo de acordo com critérios de qualidade que garantam o fim principal que qualquer recurso didático deveria ter: o de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ainda considerando os critérios de análise estabelecidos para este estudo, um objeto de aprendizagem para o ensino de língua espanhola deveria, no que se refere à identificação: apresentar as informações necessárias para sua correta catalogação e fácil identificação como título, componente curricular/área do conhecimento, concepção

de linguagem na qual se fundamenta, nível escolar a que se destina, tipo de recurso (ou interação) oferecido, autores e entidades envolvidas em sua elaboração, pré-requisitos, conteúdo linguístico e/ou comunicativo e objetivos didáticos. O atendimento a esse critério permite que a característica da reusabilidade, inerente ao conceito de objeto de aprendizagem, possa ter validade, pois assim os usuários terão acesso aos recursos disponíveis com facilidade e eficiência, podendo usufruir dos recursos que correspondam às suas expectativas e necessidades. Quanto ao quesito conteúdo, o objeto deve garantir a correção de conceitos e uma efetiva revisão linguística, de forma a colaborar com a construção dos conhecimentos do usuário. Deve ainda desenvolver conteúdos e processos adequados à faixa etária e à etapa escolar, considerando os aspectos sociais, culturais e éticos, tais como previstos pelos documentos oficiais. Em relação aos aspectos didáticos, o objeto deve fundamentar seus encaminhamentos na concepção de linguagem sociointeracionista e utilizar gêneros textuais também segundo os preceitos dessa perspectiva, de acordo com as orientações dos documentos reguladores oficiais, oferecer um guia para o professor, manter coerência sequencial na progressão e retomada de conteúdos, e utilizar recursos midiáticos variados, de maneira a favorecer o letramento digital do aluno. Finalmente, no que se refere à usabilidade, um objeto de aprendizagem deve estar isento de falhas e problemas de construção que prejudiquem o aprendizado. Para além do conteúdo ativo, que exige a participação do usuário, a interatividade deve ser reativa e mútua, possibilitando a real troca entre usuários, criando uma efetiva rede de construção de conhecimento.

Considerando todos os resultados obtidos por esse estudo, desde a escassez de recursos disponíveis de língua espanhola nos repositórios públicos, até o despreparo técnico dos profissionais envolvidos na produção dos objetos, percebido nos erros no uso da língua e na abordagem didática e nas falhas de funcionamento dos softwares, conclui-se que os caminhos tomados pela educação brasileira, principalmente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, não levam a um ensino para a pluralidade e à formação de cidadãos conscientes e participativos como um dia previram os documentos oficiais.

Os objetos de aprendizagem analisados, escassos, falhos e deficitários, são reflexo de uma proposta de educação que, em um processo pouco democrático, cada vez mais, segrega as minorias e abre espaço para a educação-produto, para o ensino voltado ao mercado, sem preocupação com os propósitos ou com a qualidade do que é oferecido, pois

o objetivo maior é atender o público consumidor. Assim, em detrimento do espanhol, privilegia-se o inglês – idioma alvo da classe média (que pode pagar por seus estudos) e produz-se materiais didáticos digitais de qualidade questionável porque o mercado anseia por novidades tecnológicas, e não há tempo a perder.

Como extensão a esse estudo, espera-se em trabalhos futuros, analisar, paralelamente, os objetos de aprendizagem desenvolvidos para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa e de língua inglesa, em uma proposta comparativa. Pretende-se desenvolver, também, um manual que oriente os profissionais da educação para a produção de objetos de aprendizagem digitais, definindo um passo a passo e uma lista de requisitos para a elaboração de recursos que efetivamente possam ser utilizados com propósito educativo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C. **Linguística Aplicada - ensino de língua e comunicação**. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.
- ANGULO, J. *et al.* **Learning Objects. Evolución Histórica**. 2006. Disponível em: <http://docplayer.es/14165531-Learning-objects-evolucion-historica.html> Acesso: 5 de outubro de 2016.
- ANTUNES, I. **Aula de português - encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução de “Discourse in life an discourse in art – concerning sociological poetics” In: V. N. Voloshinov, Freudism, New York. Academic Press, 1976.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Línguas estrangeiras. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.
- CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, v.1, n.1, p. 1-47, Spring 1980.
- CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOORTEN, M.; GIESBERS, B.; JANSSEN, J.; DANIELS, J; KOPER, E.J.R., (2004). **Transforming existing content into reusable learning objects**. In McGREAL, R. (Org.), Online Education using Learning Objects. London: Routledge Falmer, 2004
- FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Conferência, University of Komaba/Japão, junho de 2003. Trad. Agustín Apaza. Disponível em: [https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug\\_O\\_que\\_e\\_a\\_Filosofia\\_da\\_Tecnologia.pdf](https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug_O_que_e_a_Filosofia_da_Tecnologia.pdf) Acesso: 05 de setembro de 2016.
- FISH, S. **Is there a text in this class?: the authority of interpretive-communities**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008, p. 27.

- GODOI, E. **La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas.** In: Anuario brasileiro de estudios hispánicos XI. São Paulo: Thesaurus, 2001.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HELD, D. MCGREW, A. **Prós e Contras da Globalização.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- HYMES, D. **On Communicative Competence.** In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. Sociolinguistics. England: Penguin Books, 1972.
- KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: Kleiman, A. (Org.) Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007
- LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura;** Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- \_\_\_\_\_. **Nem tudo que balança cai:** Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. Polifonia. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Como produzir materiais para o ensino de línguas.** In: Produção de materiais de ensino: prática e teoria. Leffa, V. (Org.) Pelotas: Educat, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem.** In: BRAGA, Junia (Org.). Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191.
- LEMKE, J.L. **Letramento multimidiático:** transformando significados e mídias. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada. Trad. C. Dornelles. Campinas: IEL/Unicamp, 2010
- LÉVY, P. **Cibercultura.** 3<sup>o</sup> ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- MACHADO, E. C., SÁ FILHO, C. S. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>. Acesso: 10 de setembro de 2016.
- MACHADO, I.A. **Literatura e redação.** São Paulo: Scipione, 1994.
- MARX, Karl. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2011. (ebook)
- MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORALES, E. et al. **Propuesta de evaluación de objetos de aprendizaje.** 2006. Disponível em: [http://www.academia.edu/4142407/Propuesta\\_de\\_Evaluaci%C3%B3n\\_de\\_Objetos\\_de\\_Aprendizaje](http://www.academia.edu/4142407/Propuesta_de_Evaluaci%C3%B3n_de_Objetos_de_Aprendizaje) Acesso: 01 de outubro de 2016.

MORAN, E. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias.** In: MORAN, E. MASETTO, M. BAHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papyrus, 2013.

MUZIO, J.; HEINS, T.; MUNDELL, R. **Experiences with Reusable eLearning Objects: From Theory to Practice.** Victoria, Canadá: Royal Roads University, 2001. Disponível em: <[www.udutu.com/pdfs/eLearning-objects.pdf](http://www.udutu.com/pdfs/eLearning-objects.pdf)>. Acesso em: 15 agosto 2016.

ORTIZ, R. **A diversidade dos sotaques: o inglês e as ciências sociais.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

PAIVA, M. G. G. **Os desafios (?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira.** In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt, et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 5 ed., Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras.** Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005.

\_\_\_\_\_. **A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa.** In Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2005, Santa Maria. [Anais eletrônicos...] Santa Maria: UFSM, 2006.

\_\_\_\_\_. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica,** 2015. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso: 10 de setembro de 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia – Volume I.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005

PRIMO, A. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador.** 404NotFound, n. 45, 2005. Disponível em:

[http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques\\_desfoques.pdf](http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques_desfoques.pdf). Acesso: 10 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs.** 1º ed. São Paulo: Parábola, 2013.

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

RÜDIGER, F. **As Teorias da Cibercultura: perspectivas, questões e autores.** Porto Alegre: Sulina, 2011

\_\_\_\_\_. **Introdução às Teorias da Cibercultura:** perspectiva do pensamento tecnológico contemporâneo. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SOSTERIC, M.; HESEMEIER, S. **When is a Learning Object not an Object:** A first step towards a theory of learning objects. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 3, n. 2, out. 2002. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/106>. Acesso: 06 de outubro de 2016.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento - sonora visual e verbal:** aplicações na hipermídia. Editora Iluminuras, 2001.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** *Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*. Vol. 2, n. 1, 2010.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o Graus. 3a ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VETROMILLE-CASTRO, R. **O papel da usabilidade no ensino de inglês para leitura mediado por computador.** Dissertação de Mestrado, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000703.pdf>

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILEY, D. A. **Connecting learning objects to instructional design theory:** A definition, a metaphor, and a taxonomy, 2000. Disponível em: <http://reusability.org/read/>.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, T. T. (Org.) Hall, S. & Woodward. *Identidade e diferença*. 13 ed. Petrópolis. Vozes. 2014