

**VIVENCIANDO A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) EM REDE**

*Laura Verônica Rodríguez Imbriaco<sup>1</sup>*

*Lilian Cristine Scherer<sup>2</sup>*

**RESUMO**

O presente artigo é uma ilustração de uma abordagem diferente e, ao mesmo tempo, cada vez mais necessária, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) no ambiente escolar. O artigo tem a finalidade de demonstrar de que forma a internet, atualmente, constitui-se como uma ferramenta de auxílio no ambiente de aprendizagem de línguas, seja na interação em rede (*chat*) com usuários que têm a nossa LE Espanhol como língua materna (LM) ou, ainda, na produção de textos ou hipertextos em grupos, como tarefa colaborativa. Através desses meios, pretendemos verificar algumas produções resultantes do ambiente virtual, como forma de analisarmos a nossa prática pedagógica para melhor contribuir para o aprendizado da LE de nossos alunos. Para tal, tomamos como base o Enfoque Comunicativo, que centra a aprendizagem da língua estrangeira (LE) no aluno e em sua capacidade de comunicação. Juntamente, serão abordados aspectos teóricos e práticos relacionados à Interlíngua (IL) e à Análise de Erros (AE), como forma de ajudar o aprendiz a solucionar as dificuldades que se apresentam ao longo do trajeto até o alcance efetivo da língua alvo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de LE. Ensino de LE. Enfoque Comunicativo. Ferramentas da internet.

## INTRODUÇÃO

Sabemos que a comunicação em língua estrangeira (LE) nunca foi uma tarefa muito fácil para o usuário não nativo. Em primeiro lugar, uma aprendizagem que garanta sucesso tem que partir da motivação tanto do aluno como do professor. O aprendiz nativo está inserido em um ambiente natural, onde a aprendizagem ocorre de forma espontânea e, muitas vezes, inconsciente. Já o aprendiz de língua estrangeira em situação formal de ensino não dispõe das mesmas vantagens; seu ambiente é artificial e a sua aprendizagem demanda maior carga reflexiva, cognitiva.

Porém, há meios de tornar essa aprendizagem mais próxima daquela que ocorre com um falante nativo, e demonstrar isso é um dos propósitos da prática que será descrita neste trabalho. Escolhemos, portanto, o ambiente virtual, já que acreditamos que o mesmo se constitui como uma excelente ferramenta de interação com falantes nativos da língua estrangeira que será estudada, o espanhol, assim como uma forma de trabalhar mais facilmente e a distância a produção de textos escritos, privilegiando a tarefa colaborativa. A vantagem maior, neste caso, é que a produção a distância possibilita ao aluno, em momentos diferenciados, fazer a sua construção tanto individual quanto em pequenos grupos, desde que tenham planejado, previamente, um encontro virtual, o qual pode se dar por *chat*, *msn* ou *e-mail*.

## 2 REFLETINDO PARA ESTABELECEER UMA PRÁTICA

Um dos objetivos deste trabalho, com o desafio de investigar a própria prática pedagógica, é refletir sobre o ensino de línguas estrangeiras na atualidade, tendo como ferramenta principal os recursos da internet e do computador e como a de suportes da comunicação e da produção de textos/hipertextos virtuais entre alunos aprendizes de línguas estrangeiras.

Parte-se do princípio de que vivemos um momento de transição, onde podemos saber de onde viemos, mas temos dificuldade de saber onde estamos, e achamos que é impossível saber para onde vamos. Essa dificuldade em achar uma direção pode ser explicada pela diferença entre caminhar e navegar. Caminhar pressupõe uma estrada em terra

firme, construída anteriormente por uma outra pessoa, que deixou os sulcos abertos no chão para direcionar os viajantes. (LEFFA, 2002, p. 95-108)

Essa metáfora poderia ser comparada aos conteúdos programáticos a serem trabalhados. A intenção ao realizar este trabalho é o de transcender, em parte, esses conteúdos, ou seja, não mais caminhar numa estrada firme e única, mas navegar. Navegar, porque justamente é isso que os alunos farão, procurando no devir da prática pedagógica a sua transformação e a da práxis em língua estrangeira. O processo da transformação não é linear e contínuo, mas está sujeito a dois movimentos básicos de fluxo e refluxo, de avanços e recuos. E isso nós podemos muito bem observar durante a interação proposta.

A interação, na medida em que se baseia na reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia de contato, podendo ser definida como aquela que produz mudança em cada um dos participantes. Esse contato não precisa, necessariamente, ocorrer entre seres da mesma natureza; pode ocorrer entre seres de natureza diversa, como por exemplo, entre pessoas e objetos – mas sempre afetando a ambos. (LEFFA, 2003)

Toda interação deve ter um objetivo. Na sala de aula, podemos dizer que o objetivo é construir o conhecimento. Não se trata, portanto, apenas de negociação no sentido de uma transação. Não é um conhecimento que é passado do professor para o aluno, ou de quem sabe mais para quem sabe menos, mas de uma construção do saber, tanto de parte do aluno como do professor. Ambos, professor e aluno, serão afetados e, conseqüentemente, transformados em função desses objetivos, que estarão fixos num determinado ponto.

Não são os objetivos que se deslocam para os participantes do processo, mas os participantes que caminham em direção aos objetivos. Se o objetivo for, por exemplo, construir o significado de um texto em língua estrangeira, professor e aluno interagem e se transformam até que esse conhecimento específico seja construído. (LEFFA, 2003, p. 178)

Isso não significa que os objetivos não possam ser modificados, pois o trabalho que será exposto não pode ser encarado como algo definitivo, mas

trilhado a partir de alguns encontros e desencontros que irão surgindo no decorrer desta proposta.

### 3 JUSTIFICANDO A ESCOLHA DA PROPOSTA

Sendo a língua estrangeira necessária na interação de seus interlocutores, ficar apenas no plano do material didático e no professor delimita muito essa interação. Assim, os alunos só terão o conhecimento da língua a partir da figura do professor. Não que isto não possa ocorrer, mas por que não oportunizar uma interação em que o próprio aluno seja sujeito da sua aprendizagem?

Una consecuencia fundamental del enfoque humanista que orienta hoy día los planteamientos educativos es la consideración del alumno como eje de las decisiones que se adoptan en los planes de enseñanza.[...] Un planteamiento de este tipo requiere que tanto los objetivos del programa como los procedimientos pedagógicos que se utilicen sean establecidos en función de los intereses, las expectativas y las características particulares de los alumnos...[...] El profesor ha de abandonar su papel tradicional de modelo de actuación lingüística, ceder su posición central en la toma de decisiones y contribuir a que sus alumnos entiendan qué significa aprender una lengua extranjera. (BLANCO, 1996, p.5 a 21)

Partindo dessa ideia, somada à ausência de interlocutores (além do professor) da língua estrangeira no nosso espaço físico, e aproveitando a possibilidade de que a tecnologia conseguiria desafiar essa carência, pensou-se: “por que não deixar que os alunos aprendam a língua espanhola, apropriando-se dela de acordo com seus interesses?” Isso tornaria a aprendizagem mais significativa para eles.

### 4 ALGUNS CONCEITOS NORTEADORES DA PROPOSTA

Antes de passarmos para a proposta deste estudo, é importante que conheçamos alguns conceitos que nortearam o nosso trabalho. Entre esses conceitos ou teorias, mais especificamente, destacamos o *Enfoque Comunicativo* da língua, a noção de *Interlíngua* e a *Análise de Erros*. Entre as diversas abordagens metodológicas existentes atualmente no estudo de uma língua

estrangeira, o Enfoque Comunicativo é o método que escolhemos para desenvolver este trabalho, já que o mesmo centra seu foco, principalmente, no aprendiz, permitindo que o ato de ensinar e aprender não seja algo pronto que o professor repassa a seus alunos, porém uma construção entre ambos, respeitando as necessidades e interesses destes últimos.

O conceito de Enfoque ou Competência Comunicativa foi proposto nos anos setenta pelo linguista Hymes, que considerava “a dimensão social da língua”<sup>3</sup>, (GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995, p.40), limitando-a às normas e convenções que regem os atos da fala. A isso, posteriormente, somou-se a capacidade do falante de ser criativo com essas normas e convenções, adaptando-as e modificando-as durante a comunicação. Dessa maneira, aos aspectos sociolinguísticos se somam os psicolinguísticos, fatores chaves na aprendizagem da língua estrangeira.

Nesse enfoque, a língua passa a ter fins comunicativos, enfatizando o significado da comunicação em um contexto social, sendo que a gramática e o léxico servem a esse fim. Além disso, o fato de a aprendizagem centrar-se no aluno permite que este aumente a confiança em si mesmo e desenvolva a autonomia, assumindo responsabilidades, identificando, resolvendo problemas de aprendizagem, já que o professor passa a negociar com ele o que é satisfatório para ambos, no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Nesse processo colaborativo, o professor funciona como uma espécie de andaime, o que nos remete à teoria da *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotski (1998), que considera que o aprendizado ocorre através do auxílio do outro num processo interativo, para que o aluno conquiste, nesse processo, a sua própria autonomia.

Scherer e Tomitch (2008), ao referirem-se a esse processo, em relação à leitura em LE, fazem igualmente esse tipo de alerta:

[...] o professor deve ter consciência de que mais do que avaliar a leitura do aluno, deve guiá-lo, monitorar seu crescimento, fornecer subsídios, através da modelagem de procedimentos e do ensino e discussão de estratégias de leitura, a fim de instrumentalizá-lo rumo à sua autonomia como leitor. (p. 201)

Um segundo aspecto que vamos considerar neste estudo diz respeito ao estágio de interlíngua de nossos estudantes. Selinker foi que cunhou o conceito de interlíngua e com ele queria chamar a atenção ao sistema linguístico demonstrado por um aprendiz em um dado momento. Ou seja, a Interlíngua (IL) seria o resultado dos estágios atravessados pelo estudante de língua estrangeira, na apropriação da língua alvo<sup>4</sup>. (FERNÁNDEZ, 1997) Ao tentar produzir uma norma da língua que aprende, ele incorre em erros que vão detectar o estágio de IL em que se encontra. Esse caminho, entre a Língua Materna (LM) e a LE, é obrigatório e nele vamos transferindo aspectos da nossa LM, mais os conhecimentos que vão sendo adquiridos ao ir aprendendo a LE, mas que ainda não estão totalmente internalizados ou automatizados como os da LM. Convém ressaltar que, atualmente, o conceito de interlíngua tomou uma faceta um pouco diferenciada daquela que era inicialmente empregada. Isso ocorre porque, numa perspectiva sociointeracionista, pode-se compreender a língua alvo como sendo composta por “várias línguas”, uma vez que existem vários graus de formalidade e de uso dentro de cada língua. Essa variabilidade é difícil de ser dominada mesmo por um falante nativo de uma determinada língua. Ou seja, nem mesmo o falante nativo transita com facilidade entre as variedades de uso de sua própria língua (em termos de formalidade e de regionalismo, por exemplo), o que se torna ainda mais difícil a um aprendiz de língua, especialmente em situações de aprendizagem dissociadas da prática discursiva sociointeracionista. Portanto, o questionamento central no debate atual sobre a interlíngua é: o que vem a ser a “língua alvo”? Acreditamos que esta seja um padrão de língua que permita ao aprendiz de LE comunicar-se de modo a alcançar uma interação comunicativa satisfatória com outros usuários dessa língua, nativos ou não.

É importante que o professor conheça o estágio de interlíngua em que seu aluno se encontra, para poder auxiliá-lo no processo de aprendizagem. Para tanto, uma pista de que o professor pode se valer são os erros produzidos pelo aprendiz. Uma atenção aos erros presentes na interlíngua começou a ser dada por uma corrente chamada Análise de Erros (AE), a qual partia das produções reais dos aprendizes, valorizadas por trazerem evidências sobre como estes se apropriam da língua alvo. Dessa maneira, houve uma mudança de paradigma, já que anteriormente à AE, a Análise Contrastiva, apoiada na teoria conductista e na

teoria estruturalista, via o erro como fruto da transferência da língua materna para a língua estrangeira. Se os sistemas de ambas línguas fossem diferentes, essa transferência seria negativa<sup>5</sup>. (BARALO, 1999, p.36). Em outras palavras, o erro, na AC, era algo a ser evitado, enquanto que, para a Análise de Erros, passa a ser algo indicativo do estágio de interlíngua em que o aluno aprendiz se encontra, fornecendo ao professor importantes subsídios sobre o andamento de sua aprendizagem.

A Análise de Erros não se detém apenas na transferência da LM para a LE – embora a interferência da LM não deixe de ser uma estratégia para o estudo dos erros na IL – mas através dela se “acentua o processo interno, a capacidade “criativa” do aprendiz, que a partir de um ‘organizador cognitivo’ [...] é capaz de construir a gramática da língua à que está exposto”<sup>6</sup>. (FERNÁNDEZ, 1997, p.23)

Como a análise que realizaremos tem pretensões didáticas, procuraremos, a partir dos erros encontrados nas produções linguísticas realizadas pelos alunos, verificar em que estágio da IL se encontram. Desse modo, haverá a possibilidade de interferir como propõe o Enfoque Comunicativo, ou seja, não como alguém retentor do saber, mas como um participante de um processo de ensino-aprendizagem que busca, por meio das negociações de sentidos e de formas linguísticas, fazer com que os aprendizes alcancem uma comunicação gradativamente mais eficiente na LE.

## **5 A INTERNET COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Mudanças profundas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem tendo como suporte as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) vêm sendo observadas nas últimas décadas. Dentre essas tecnologias, uma das mais utilizadas é a Internet, que traz consigo uma série de vantagens para o estudo da LE.

A Internet mudou a nossa versão metodológica de como ensinar uma língua estrangeira, pois dispõe de muitos recursos, que possibilitam tanto ao professor quanto ao aluno alcançar a eficiência no estudo da LE. Muitas são as opções apresentadas, desde o acesso a textos que, interligados, constituem-se

em hipertextos, até a comunicação direta (*chats*, videoconferências) ou indireta (fóruns de discussão, *e-mails*) e estudos e exercícios a distância, todos permitindo aos interessados desenvolverem as suas habilidades comunicativas: auditiva, oral, escrita e leitora.

É importante que o professor conheça os recursos que o meio virtual disponibiliza como ferramentas na aprendizagem de línguas, para que possa ser um mediador entre os alunos e o ciberespaço, permitindo o desenvolvimento da competência comunicativa destes em LE. Ou seja, o professor, como mediador, deve conhecer o conteúdo e o espaço virtual que vai oferecer aos seus alunos, porém o conteúdo só será internalizado de forma significativa se o aluno puder modificá-lo, reconstruí-lo, e não apenas absorvê-lo, já que a informação está sempre disponível na Internet, mas a conhecimento precisa ser construído.

Esse conhecimento prévio, por parte do professor, nem sempre é fácil. Segundo Schlemmer (2006, p. 34) “estamos presenciando o surgimento de um novo sujeito da aprendizagem, o nativo digital, pelo fato de ter nascido neste mundo altamente tecnológico [...]”; e do outro lado “estamos nós, imigrantes digitais, tardiamente apresentados, introduzidos, ou de alguma forma forçados a conviver com as tecnologias digitais (TDs)”.

O professor precisa estar bem preparado na sua proposta, porque os alunos conhecem muito bem, talvez até melhor do que o próprio educador, o universo digital. Temos de ser hábeis com essa ferramenta, compreender as TDs no contexto da nossa prática docente, dominar as “tecnologias para ampliar os espaços de comunicação, de interação, de construção coletiva, de aprendizagem, constituindo-se em verdadeiros espaços de convivência, a fim de provocar desenvolvimento humano (cognitivo, afetivo, social)”. (SCHLEMMER, 2006, p. 36)

A autora nos permite fazer uma ponte entre o uso das TDs e alguns dos princípios do Enfoque Comunicativo, pois ela diz que:

a tecnologia é utilizada para o desenvolvimento da **autonomia**, da **autoridade** - no sentido de autorizar-se a ser autor - da **cooperação**, do **respeito mútuo** e da **solidariedade interna**; para desenvolver **competências**, para ajudar a compreender como aprendemos, a partir de **reflexões** sobre o próprio processo de aprender a utilizar as tecnologias. (SCHLEMMER, 2006, p. 37, grifos nossos)



Em outras palavras, a aprendizagem precisa ser vista como um processo ativo que passa a respeitar e valorizar as diferenças, assim como os saberes devem ser compartilhados e construídos de forma cooperativa, com base no conhecimento de cada um e dos interesses tanto individuais como coletivos. O aluno deve ser permitido a ser o autor de seu processo de aprendizagem, construindo seu espaço e autonomia, trabalhando em rede com outras comunidades de usuários de tais tecnologias.

Do ponto de vista de Sallum e Romagnani (2006, p.53), que estudam a relação entre a *Cibercultura* e a escola, a *cibercultura* – “definida como o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento da Internet” – se caracteriza como um espaço dinâmico, interativo e flexível de intercâmbios sociocognitivos, e como suporte para armazenar informações.

Segundo Lévy (1998, p.10), o *ciberespaço*, lugar de renovação do conhecimento, “apoia as tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam várias funções cognitivas humanas: memória (base de dados), imaginação (simulação), percepção (realidades virtuais) e raciocínios (inteligência artificial)”. Essas tecnologias intelectuais permitem que os indivíduos sejam capazes de compartilhar, negociar e refinar modelos mentais comuns, num espaço virtual, reforçando a “inteligência coletiva”.

O autor argumenta que o ciberespaço, suas comunidades virtuais, as simulações interativas, a abundância de textos e imagens são mediadores essenciais da inteligência coletiva da humanidade. Dessa forma, vislumbra-se uma nova concepção do conhecimento, com novos autores e critérios de avaliação a orientar a produção do saber, com os quais a educação deve importar-se.

Nessa perspectiva e, mais uma vez priorizando a Competência Comunicativa dos seus alunos, o professor deve ser um formulador de problemas que provoquem situações de aprendizagem, potencializem conhecimentos, permitindo que o estudante experimente a aprendizagem quando participa, dialoga, relaciona, criando o seu ciberespaço, como um lugar de autonomia e compromisso com o conhecimento.

## 6 HIPERTEXTO E ENSINO DE LE

O termo hipertexto refere-se a uma forma de escrita eletrônica resultante dos avanços tecnológicos de comunicação. Marcuschi (2001, p. 86) acrescenta que o conceito serve para explicar um tipo de “escrita eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de eleições locais e sucessivas em tempo real. [...] É uma forma de estrutura textual que faz do leitor simultaneamente coautor do texto final”.

Essa noção de hipertexto associada ao uso do computador nos apresenta um novo espaço de escrita, onde o leitor passa a ser autor do texto, pois o lê, modifica, confronta ou atualiza, como propõe Lévy (1996): “Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização”. O autor acrescenta que o texto como entidade virtual se atualiza por meio da leitura. E, no caso do hipertexto, adquire características de virtualização, pois passa a ser um multiplicador de possibilidades de leitura, principalmente quando se encontra num ambiente interativo.

Sendo assim, o hipertexto é uma das produções de escrita colaborativas que serão analisadas neste estudo, por possibilitar esse conhecimento em rede, com interações entre seus participantes, e se constitui como uma forte ferramenta para o ensino da língua estrangeira. Essa tarefa colaborativa permite que os sujeitos se sintam comprometidos em função de objetivos comuns e sejam, portanto, construtores sociais do conhecimento. “A colaboração permite que o poder seja criado com os outros e não imposto ou exercido sobre os outros”. (LIMA, 2006, p.67) A atividade colaborativa, além de propiciar um conhecimento compartilhado, prioriza a comunicação voltada para o significado e não apenas para a estrutura puramente linguística, e com isso o sujeito torna-se parte integrante do processo de aprendizagem, já que poderá testar a língua, perceber erros, analisá-los e corrigi-los.

## 7 MÉTODO DA PESQUISA

### 7.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O ensino da LE Espanhol pautou-se na construção interativa de textos ou hipertextos, todos produzidos por alunos das duas turmas de 2º ano (2ªMA e 2ªMB) do Ensino Médio (EM) de um colégio que faz parte da rede particular de ensino da cidade de Arroio do Meio/RS. Essa instituição oferece o ensino de LE “Espanhol” a partir do primeiro ano do Ensino Médio, com uma carga horária semanal de uma hora/aula. O grupo de estudos era composto de alunos de classe média, na maior parte. Ao todo foram 19 alunos do 2ªMA (11 moças e 8 rapazes) e 16 alunos do 2ªMB (4 moças e 12 rapazes). A maioria tinha entre 16 e 17 anos e um nível similar de proficiência na LE, já que todos começaram a aprender a língua espanhola no primeiro ano do EM, sem terem tido contado anterior com esta língua.

A atividade de produção textual ocorreu num período de aproximadamente um mês (desde o lançamento da proposta, em agosto, até a socialização dos textos entre os alunos).

A outra proposta - o intercâmbio virtual, via *Chat* - aconteceu, no mesmo ano, a partir do mês de abril, entre os alunos acima referidos e os alunos de um colégio particular localizado na cidade de Montevideu, Uruguai; não foi estabelecida uma data para o término da interação, já que muitos alunos se comunicavam fora do ambiente escolar, e acreditamos que alguns até hoje possam estar mantendo contato. Como nossa intenção é analisarmos o estágio de IL de nossos alunos aprendizes de espanhol, não aprofundaremos dados em relação aos alunos do outro estabelecimento, que têm o português como LE. Limitamo-nos a acrescentar que o grupo de alunos do outro país era menor – por tratar-se de um curso oferecido num horário extra-classe – e os alunos de ambos os grupos tinham a mesma faixa etária (entre 15 e 17 anos) e estavam em séries equivalentes.

Todos os alunos que faziam parte dos dois segundos anos participaram dos trabalhos escritos. Para este artigo, fizemos o recorte de uma das produções escritas, como ilustração.

## 7.2 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: Hipertextos virtuais e *Chat*

O trabalho com hipertextos surgiu com o objetivo de verificar o processo de aprendizagem por meio de atividades escritas que explorassem a interação autêntica dos alunos com pares (colegas aprendizes e falantes nativos). Desse modo, a aprendizagem respeitaria o ritmo e os interesses individuais dos alunos, e seria possível ver e intervir em seu crescimento como usuários da língua alvo, no caso o espanhol.

Para tal, eles usaram uma plataforma virtual (a plataforma *moodle*) adotada pela escola e nela criaram pequenas histórias, durante um mês, aplicando e aprimorando os conteúdos trabalhados ao longo dos dois anos de estudo da LE.. Posteriormente, após terem passado pela correção da professora (primeira autora deste artigo) e do grupo, foram apresentadas aos demais colegas da turma.

A produção em si iniciou em aula (discussão de temas em pequenos grupos, levantamento de ideias sobre o texto que seria escrito, etc.), mas a maior parte se realizou fora do ambiente escolar, pois os alunos, por meio de senhas, tinham acesso à ferramenta de suas casas ou escola. Num primeiro momento, a professora procurou intervir o mínimo possível, auxiliando em caso de necessidade do aluno.

No ciberespaço, onde se realizaram os trabalhos virtuais, os alunos foram criando os hipertextos, dada a participação de cada um, na construção e atualização da escrita que ia sendo elaborada. Nesse processo, eles iam estimulando suas capacidades cognitivas, como a imaginação (simulação), a memória, a percepção, a criatividade com a língua.

Abaixo, reproduzimos um dos hipertextos trabalhados. Primeiramente, apresentamos o texto conforme ele foi mostrado à professora (Texto 1), a qual fez as observações necessárias para que as alunas fizessem a correção, ou seja, as alunas teriam de corrigir as partes do texto sublinhadas pela professora, após discutirem os erros e chegarem a um consenso quanto às correções que deveriam ser feitas. Mais abaixo, apresentamos o texto com as correções feitas pelas alunas (Texto 2), a partir das alterações sugeridas. O início, em itálico, foi elaborado em aula, pelas alunas, com intervenção da professora, quando solicitada.

**Texto 1: Hipertexto criado por três alunas do 2ºano e fielmente reproduzido****Una viaje muy extraña\***

*Un grupo de jóvenes resuelve hacer el tan soñado viaje del 3er año. Al principio, todo eran juegos, pero con el pasar del tiempo, los juegos se tornaron más serios con algunos hechos extraños. Todo estaba organizado para la viaje: la bagage, el ómnibus, y la disposición. La turma se fue a las ocho horas de la noche, del dia vientiséis de deciembre em dirección a Floripa. Ellos llegaron a la playa por la mañana del dia ventisiete. Toda la turma dejó sus cosas en el hotel e fue luego al mar --- (*falta algo*) banharse. Los amigos estaban se divertindo mucho y encontraran una otra turma de amigos de Garopaba. Luego los dos grupos se reuniron para se divertir juntos. Pero Cecília, una chica muy diferente no fue com la cara de los nuevos “amigos”. Ella avisava a todo el tiempo que algo ruim aconteceria. Pero sus colegas no acreditavan no que ella decia. En el dia siguiente, la turma del 3er año pego uma autostop con el grupo de Garopaba y fueron a un parque acuático próximo. Durante algunas horas ellos se divertiron juntos. Pero después ellos se difundiron: unos fueran --- banharse, otros fueran a la plaza de alimentación y Júlio fue com los nuevos amigos de Garopaba --- hacer um paseo de caiaque. Cecília no conseguia se divertir. Ella achaba aguilo todo muy extraño. Por eso fue --- sentarse cerca del lago. Antes de llegar al lago, Cecília vio --- los amigos huindo al estacionamiento. ¿Onde Júlio fue--- parar?*

Abaixo, o Texto 2, com as correções realizadas pelas alunas. As palavras sublinhadas foram as que as alunas corrigiram.

**Texto 2: Hipertexto corrigido pelas alunas, após observações da professora.****Un viaje muy extraño**

*Un grupo de jóvenes resuelve hacer el tan soñado viaje del 3er año. Al principio, todo eran juegos, pero con el pasar del tiempo, los juegos se tornaron más serios con algunos hechos extraños. Todo estaba organizado para el viaje\*: la bagage, el ómnibus, y la disposición. La turma se fue a las*

ocho horas de la noche, del día veintiséis de diciembre en dirección a Floripa. Ellos llegaron a la playa por la mañana del día veintisiete. Toda la turma dejó sus cosas en el hotel e fue luego al mar bañarse. Los amigos estaban se divertindo mucho y encontraran una otra turma de amigos de Garopaba. Luego, los dos grupos se reunieron para se divertir juntos. Pero Cecília, una chica muy diferente no fue con la cara de los nuevos “amigos”. Ella avisaba todo el tiempo que algo ruim acontecería. Pero sus colegas no acreditavan no que ella decía. En el día siguiente, la turma del 3er año pegó una autostop con el grupo de Garopaba y fueron a un parque acuático próximo. Durante algunas horas ellos se divertieron juntos. Pero después ellos se difundieron unos fueron bañarse, otros fueron a la plaza de alimentación y Júlio fue con los nuevos amigos de Garopaba hacer un paseo de caiaque. Cecília no conseguía se divertir Ella achaba aquello todo muy extraño. Por eso fue sentarse cerca del lago. Antes de llegar al lago, Cecília vió los amigos huindo al estacionamiento. ¿Dónde Júlio fue parar?

O texto 3, abaixo, apresenta uma análise dos erros feitos pelas alunas. Entre parênteses, demonstra-se como seriam as formas na língua alvo. Dessa forma, fizemos uma análise dos tipos de erros presentes na interlíngua das alunas no momento da escritura do texto.

### Texto 3: Interlíngua e Análise de erros

#### Un viaje muy extraño

*Un grupo de jóvenes resuelve hacer el tan soñado viaje del 3er año. Al principio, todo eran juegos, pero con el pasar del tiempo, los juegos se tornaron más serios con algunos hechos extraños. Todo estaba organizado para el viaje: la bagage (el **bagaje** o **equipaje**), el ómnibus, y la disposición. La turma (**El grupo, la pandilla**) se fue a las ocho horas de la noche, del día veintiséis de diciembre em dirección (**en dirección**) a Floripa. Ellos llegaron a la playa por la mañana del día veintisiete. Toda la turma dejó sus cosas en el hotel e (**y**) fue luego al mar (**a**) bañarse. Los amigos estaban se divertindo (**divirtiéndose**) mucho y encontraran (**encontraron**) una otra turma de amigos de Garopaba. Luego, los dos grupos se reunieron (**reunieron**) para se divertir (**divertirse**) juntos. Pero Cecília, una chica muy diferente no fue com la cara*

de (**no simpatizó con**) los nuevos “amigos”. Ella avisaba todo el tiempo que algo ruim (**malo**) acontecería. Pero sus colegas no acreditaban (**creían**) no (**en lo**) que ella decía. En el (**Al**) día siguiente, la turma del 3er año pegó (**tomó**) una (**un**) autostop con el grupo de Garopaba y fueron a un parque acuático próximo. Durante algunas horas ellos se divertieron (**divirtieron**) juntos. Pero después ellos se difundieron (**dispersaron**): unos fueron (**a**) bañarse, otros fueron a la plaza de alimentación y Júlio fue con los nuevos amigos de Garopaba (**a**) hacer un paseo de caiaque (**kayak**). Cecília no conseguía se divertir (divertirse). Ella achaba (**A ella le parecía**) aquello todo muy extraño. Por eso fue (**a**) sentarse cerca del lago. Antes de llegar al lago, Cecília vió (**vio a**) los amigos huindo (**huyendo**) al estacionamiento. ¿Dónde Júlio fue (**a**) parar?

Antes de qualitativamente analisarmos a produção desses alunos, é importante ressaltar que o erro tende a ficar fossilizado, quando não corrigido ao ser produzido, e pode se tornar habitual. “La fosilización es un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada”. (BARALO, 1999, p.45) Do mesmo modo, diferenciar o “erro” – que geralmente ocorre por desconhecimento da norma ou transferência da LM para LE, dadas as semelhanças neste caso do espanhol e português – do “desvio ou equívoco” (*mistake*) – que decorre de desatenção (no caso de o aprendiz já conhecer as estruturas lingüísticas) – é fundamental para a nossa análise. Porém, é importante ter-se em mente também que nem toda a correção é internalizada pelo aprendiz no momento em que lhe é dada. Em outras palavras, é o aprendiz quem decide quando ele vai realmente internalizar uma correção e passar a utilizar a nova forma em sua interlíngua. Isso explica por que nem todos os alunos aprendem no mesmo ritmo, apesar de o professor lhes dar a mesma orientação como grupo.

Ao verificarmos os erros e enganos dos alunos, podemos ter uma ideia de onde eles se encontram no processo de aprendizagem da LE e o que ainda precisa ser feito para alcançar a fluência desejada. Numa produção coletiva, como é esta, em que não há uma percepção individual, torna-se mais complicado, para o professor, verificar o estágio de IL dos alunos em suas individualidades;

mas, por outro lado, não deixa de ser uma estratégia interessante, já que deve haver um compromisso do grupo envolvido na produção textual e, ao mesmo tempo, não inibe o aluno, pois o erro passa a ser visto como do grupo e todos são responsáveis pela sua superação.

Nos textos analisados, encontramos problemas em relação ao desvio e ao erro da LE. No texto 2, cujas correções foram feitas pelas próprias alunas, percebemos que algumas dificuldades foram superadas em relação ao texto 1, como é o caso de palavras que apresentavam problemas de ortografia e que foram influenciadas pela transferência da LM: *Dónde, extraño, bañarse, veintiséis, aquello*, etc., mudança de gênero: *la viaje* por *el viaje* e, ainda, as terminações verbais: (Pretérito Indefinido), *avisava – avisaba* (Pretérito Imperfecto).

No entanto, continuam persistindo erros na IL e alguns desvios, possivelmente decorrentes da falta de atenção. As palavras entre parênteses e em negrito são as que foram corrigidas pela professora (texto 3) mas não revistas pelas alunas por estas não conhecerem a norma; algumas relativas ao léxico: *bagage, turma, ruim, acreditavan, pegó, kayak, huindo*, expressões, como: *no fue com la cara de; Ella achaba*, em que se percebe claramente a tradução literal da LM para LE, e outros erros decorrentes da não internalização da norma, ou seja, formas já abordadas em aula a serem reforçadas, como, por exemplo, a terminação verbal (*encontraran, reuniron, divertiron, difundiron*), a colocação pronominal (*se divertindo, se divertir*) ou a falta da preposição “a” após alguns verbos: *fue luego al mar (a) bañarse; fue con los nuevos amigos de Garopaba (a) hacer un paseo...; fue (a) sentarse...; vió (vio a) los amigos...; fue (a) parar?*

Os equívocos ou desvios pertencem ao campo da execução e geralmente ocorrem por desatenção, cansaço e não por desconhecimento da norma padrão. Eles estão destacados nas palavras sublinhadas e em itálico e são apenas as preposições: em e com (em outra parte do texto aparece *com*, por isso classificamos como sendo um desvio), e a conjunção e, que pode ter sido um problema na digitação, já que na maior parte das vezes foi utilizado corretamente o *y* pelas alunas.

Como os textos foram corrigidos pelos próprios alunos que os produziram, depois pela professora e, finalmente, pelos demais alunos do grupo brasileiro, todos puderam visualizar e discutir todas as produções feitas em aula. Desse modo, acreditamos que a escrita e a análise colaborativa tenham deixado os



alunos mais à vontade para poderem refletir sobre o uso da língua espanhola e, assim, internalizar, sem constrangimento, as estruturas da língua alvo.

A nossa próxima experiência a ser descrita e analisada parte da interação, via *Chat*, entre os alunos dos Segundos Anos e os alunos da escola do Uruguai. . A ferramenta novamente é a internet. As plataformas utilizadas foram o *moodle* e o *forchat*, e os alunos dos dois países tinham acesso às plataformas por meio de senhas, para proteger as conversas, monitoradas pela professora. Aqui apenas destacaremos alguns fragmentos das conversas entre esses alunos, para contemplar na nossa análise.

É evidente que, diferentemente dos hipertextos, o *Chat*, embora seja praticado como um meio escrito, assemelha-se mais a uma conversa oral. Martín (2002) afirma que a competência linguística que desenvolvem os usuários do *Chat* é a expressão escrita, já que a decodificação das mensagens é um texto escrito, porém, paradoxalmente, esses mesmos usuários não se reúnem no *Chat* para escrever, mas para “falar”. Trata-se de uma produção textual um tanto anormal por mesclar a linguagem oral à escrita.<sup>7</sup>

Outros aspectos relevantes para serem levados em conta neste tipo de experiência são a economia de signos, a subversão da língua padrão ou formal da escrita, a quantidade limitada de usuários e a escolha do que falar. A economia de signos nos remete a uma maior cautela em relação ao nosso julgamento sobre o que venham a ser erros (por exemplo, o não emprego de maiúsculas e de acentos geralmente não são registrados como erros); o mesmo ocorre com a língua formal - já que estamos falando de uma aproximação à linguagem oral, temos que ser flexíveis; a quantidade de participantes envolvidos na conversa virtual deve ser dosada assim como os temas, para que haja uma organização, na medida do possível, tanto na participação como na sequência de temas e desenvolvimento das ideias que permitem o fluir da conversa.

Como a nossa intenção é analisar a evolução da LE dos alunos brasileiros sem pretensões de quantificar os erros, limitamo-nos a transcrever e a, concomitantemente, comentar alguns fragmentos de conversas de alguns desses alunos.

### Registro 1: Programa *Forchat*

#### QUIEN GOSTARÍA DE HABLAR CONOSCO? [editar](#) - [remover](#)

Neste exemplo há um problema de transferência entre a LM e a LE, ocasionando um erro no uso do verbo *GUSTAR* e na expressão *CON NOSOTROS*, que são utilizadas pelo esquema latente do aluno em sua LM. A estrutura correta seria: *¿A quién le gustaría hablar con nosotros?*

### Registro 2: Programa *Forchat*

#### lo uruguay no va la copa 2006 [editar](#) - [remover](#)

Outro aspecto interessante, em termos culturais, refere-se à paixão pelo futebol, responsável por provocações entre alunos de países rivais nesse campo. Este exemplo vem de um aluno que comete dois erros de transferência da LM para a LE: o uso do artigo *lo* no lugar de *el* e a falta da preposição depois do verbo *ir a la copa*.

### Registro 3 – Programa *Moodle*<sup>8</sup>

1. 12:39 Marta: Hola Simone td bine con usted?
2. 12:46 Marta: nosotros estamos bien...e ustedes?
3. 13:05 Marta: oi david td bine con usted?
4. 13:06 Marta: bien
5. 12:52 Marta: en quantos ustedes estan por alli.....conversando con nosotros?
6. 13:27 Marta: quando nosotros podemos falar
7. 12:58 Pedro: Si pero un poco enrolado
8. 12:58 Pedro: tengo que desligar lo MSN
9. 13:08 José: ops desculpe Claudia
- 10.13:28 Marta: so en el final de semana
- 11.13:30 Marta: si puede ser en el periodo de la noche
- 12.13:30 Pedro: Que horas ustedes entran en la Internet en casa?
- 13.13:35 Pedro: pero después de las 8, 8:30 posso entra

- 14.13:36 Pedro: Te vejo en lo MSN?  
 15.13:36 Pedro: Usted tien foto sua?  
 16.13:37 Marta: entón  
 17.13:38 Marta: nos falamos en el sabado  
 18.14:38 Cesar: hola joso, tudo bien  
 19.14:40 Ana Luísa: ola  
 20.14:41 Ana Luísa: hola  
 21.Tatiana: holaaa!!! Mabel!!!! Tudo bien con ustedes???  
 22.14:47 Marta: Hola Mabel tudo bien con usted?  
 23.14:54 Ana Luísa: tudo bien?  
 24.14:55 Laura: cuiden, todo bien....  
 25.14:56 Ana Luísa: todo bien?

Nessa modalidade de conversa só retiramos, parcialmente, o registro individual dos alunos brasileiros, o qual passaremos a analisar, a partir dos números que iniciam as conversas. A partir dele, se fará um estudo de cunho qualitativo dos erros cometidos pelos alunos individualmente.

A aluna Marta escreve de duas formas a expressão *bien* (*bine e bien*), perceptível nos números de 1 a 4, por isso pode-se classificar essa produção como esse desvio e não como erro. Ou seja, poderia ter resultado da digitação rápida que exige esse meio, já que por duas vezes ela escreve corretamente a palavra (2 e 4). Em 1 usa adequadamente a saudação *Hola*, ao passo que em 3 há interferência da LM, quando utiliza “oi”. Os pronomes interrogativos causam confusão na ortografia: ao invés de escrevê-los com “c”, o faz com “q”, uma transferência do português, em 5 e 6.. Ainda em 6, comete um erro (*falar*), ou talvez um equívoco, que torna a repetir em 17 (*falamos*), com o verbo *hablar* usado em português. . Em 10 (*so*), 11 (*notche*), 16 (*entón*), 17 (*en el sabado*) e 22 (*tudo bien*) novamente se constatam erros de transferência da LM, por meio da criação de expressões que não existem em espanhol e se assemelham ao português, como o caso de *notche* e *entón*.

O aluno Pedro tem dificuldades para ingressar no *Chat* – estas interações aconteceram de sua casa – e o manifesta utilizando uma palavra própria de sua LM, *enrolado* (7), além de trocar o artigo *el* correto, por *lo* em 8, não adequado em espanhol. Porém, onde se percebe maior grau de dificuldade é no uso dos verbos

em todas suas entradas. Em 8, utiliza o verbo *desligar* que apresenta outro sentido na LE, o de *separar*, sendo inadequado neste contexto; depois reproduz verbos de sua língua materna: *entram* (12) (ao invés de *entran*), *posso* (13) (ao invés de *puedo*) e *vejo* (14) (no lugar de *veo*) e cria uma nova conjugação para o verbo *tener* – *tien* em 15. Por último, comete outro deslize ao usar o possessivo *sua* no lugar de *su*.

José, também com alguns problemas para participar da conversa virtual, realiza poucas entradas e numa delas (9) é criativo ao tentar desculpar-se com seu interlocutor, apropriando-se de uma interjeição de sua LM: *ops*, e logo usa um verbo parecido em ambas as línguas, mas não igual (*disculpar*, em LE e *desculpar* em LM). Outra aluna que também comete um erro de transferência é Tatiana, que, em 21, saúda à professora uruguaia, perguntado: *Tudo bien*, no lugar de *Todo bien*. Já Ana Luísa, ao cumprimentar a todos, comete, provavelmente, um desvio que ela mesma corrige imediatamente, ao perceber que escreveu a palavra *hola* sem “h”, em 19.

Finalmente, há um erro comum, cometido por quatro alunos, em 18, 21, 22 e 23, que é o uso da palavra *tudo* no lugar de *todo*, na expressão *todo bien*. Como esse erro é frequente, pareceu-me oportuno intervir nesse momento (24) e a intervenção surtiu efeito, pois a aluna Ana Luísa, a seguir, faz a correção (25).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos esses exemplos de conversas virtuais e de hipertextos expostos e discutidos neste artigo foram essenciais para que pudéssemos verificar como está o processo de ensino-aprendizagem de LE espanhol, por meio da análise das produções escritas dos aprendizes.

Muitos fatores contribuíram positivamente para ancorar e reforçar nosso estudo, entre eles a *Análise de Erros*, que foi de onde partimos para verificar a IL, o trabalho ou *tarefa colaborativa*, que permitiu que o nosso aluno compartilhasse seus conhecimentos e dividisse suas dificuldades, tentando solucioná-las com a ajuda de seus colegas e professora, a interação propiciada pela *Internet* e suas ferramentas, que deram suporte à nossa proposta e o próprio método sugerido pelo *Enfoque Comunicativo*, privilegiando uma aprendizagem reflexiva, construída

pelo aluno a partir de seus interesses, e que tem o professor como um mediador ou auxiliar desse processo.

Embora tenhamos discorrido principalmente a partir dos erros apresentados nas produções dos alunos, é importante voltarmos o olhar para os acertos também, já que neles também visualizamos o aprendizado. Com esse olhar duplo, seremos capazes de diagnosticar falhas que precisam ser superadas e sucessos já alcançados, que devem também ser reconhecidos, pois se existem é porque eles foram conquistados através de muito trabalho, dedicação, persistência e, acima de tudo, confiança.

Finalmente – e reconhecendo que não há uma única teoria e metodologia capaz de resolver todos os obstáculos no processo ensino-aprendizagem da LE – é essencial que cada professor, que vise ao sucesso do seu trabalho com LE, tenha presente em sua prática diária alguns dos resultados constatados e das reflexões geradas por este estudo, além dos já mencionados. : a) conhecer muito bem o seu aluno para que possa procurar metodologias que respondam às aspirações e expectativas deste, b) confiar em sua experiência de educador que, juntamente com a metodologia adequada, constitui a espinha dorsal para atingir seus objetivos, c) corrigir os erros que possam prejudicar a sequência de um trabalho ou não permitam a correta interpretação da mensagem pretendida, mas não corrigir todos os erros apresentados de uma só vez, porque isso provavelmente vai desestimular os alunos, especialmente em estágios iniciais, d) discutir e negociar as propostas de trabalho, propiciando várias possibilidades (recursos) que possam avaliar e orientar a evolução dos alunos rumo ao desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Qualquer educador que siga esses passos, diversifique suas aulas de língua, saiba mediar questões de erros, desvios e acertos e, acima de tudo, centre o foco no aluno e na própria língua – com fins comunicativos – no processo de aprendizagem, investigando e refletindo sobre sua prática pedagógica no ensino de LE, colherá resultados positivos e alcançará o seu principal objetivo: fazer com que o seu aluno aprenda com prazer a falar, ler, escrever e compreender a LE, tornando-se um usuário competente da LE.

## VIVENCIANDO EL APRENDIAZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE) EN RED

### RESUMEN

El siguiente trabajo es sólo una ilustración de un enfoque diferente y, al mismo tiempo, cada vez más necesario, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) en el entorno escolar. El artículo tiene la finalidad de demostrar cómo Internet, en la actualidad, se constituye una herramienta de ayuda en el entorno de aprendizaje de las lenguas, sea en la interacción en red (*chat*) con usuarios que tienen nuestra LE Español como lengua materna (LM) y viceversa o, incluso, en la producción de textos o hipertextos en grupos, como la tarea de colaboración. A través de estos medios, pretendemos ver algunas producciones derivadas del entorno virtual, como una forma de analizar nuestra práctica docente para contribuir mejor, para el aprendizaje de LE de nuestros estudiantes. Con este fin, sentamos nuestras bases en el Enfoque Comunicativo, que centra el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) en los alumnos y en sus habilidades de comunicación. Al mismo tiempo, se abordarán cuestiones teóricas y prácticas relativas a la Interlengua (IL) y al Análisis de Errores (AE) como una manera de ayudar al estudiante a resolver las dificultades que surgen en el camino hacia el alcance efectivo de la lengua meta.

**Palabras-clave:** Aprendizaje de LE. Enseñanza de LE. Enfoque Comunicativo. Herramientas de internet.

### Notas

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNISC – Mestrado Leitura e Cognição. Bolsista PROSUP/CAPES (2009/2010) Endereço: Rua Antônio Souza Neto, nº600, Bairro Carneiros, Lajeado, R.S., Cep.: 95900-000.

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela UFSC. Docente pesquisadora do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Brasil.

<sup>3</sup> Tradução nossa

<sup>4</sup> Tradução nossa

- <sup>5</sup> Tradução nossa
- <sup>6</sup> Tradução nossa
- <sup>7</sup> Tradução nossa
- <sup>8</sup> Os nomes dos alunos que aparecem na transcrição são fictícios.

## REFERÊNCIAS

BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros, 1999.

BLANCO, Terencio S. et al *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid, Grupo Didascalía S.A., 1996.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edlesa grupo Didascalía S.A., 1997.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa – Grupo Didascalía, S.A., 1995.

LEFFA, Vilson J. *Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual*. In: LEFFA, Vilson J.(Org.) *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

\_\_\_\_\_. *O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais*. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002.

LÉVY, Pierre. Educação e Cibercultura: A Nova Relação com o Saber. *Educação, Subjetividade & Poder*, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 10, jul. 1998.

\_\_\_\_\_. *O que é Virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LIMA, Marília dos Santos. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: Diálogo, Correção e Aprendizagem. In: ROTTAVA, Lucia; SILVEIRA DOS SANTOS, Sulany (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí, Ed. Unijuí, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4., n. 1, p. 86, 2001.

MARTÍN, Enrique Rodríguez. *La lengua de los Chats. Teoría y Práctica*. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, IX, 2001, São Paulo. Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos. São Paulo: Embajada de España

en Brasil – Conserjería de educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.

ROMAGNANI, Patrícia; SALLUM, Michele. Cibercultura: o que a escola tem a ver com isso? *Atividades & experiências*, p. 53, jun. 2006.

SCHERER, Lilian C.; TOMITCH, Lêda Maria Braga Leitura em língua estrangeira (LE): aspectos neuropsicolinguísticos e implicações pedagógicas. In: FLÔRES, Onici C. (Org.). *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. 1. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

SCHLEMMER, Eliane. O trabalho do professor e as novas tecnologias. *Textual*, Porto Alegre, v. 1, n. 8, p. 34-35, set. 2006.

VYGOTSKI, Liev. S. *Pensamento e linguagem*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.