



Domínios de Lingu@gem

Revista Eletrônica de Linguística

Ensino de Línguas Mediado por Computador/EaD

Organização:

Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

2º Semestre 2012

Volume 6, número 2

ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da EDUFU

Profa. Joana Luiza Muylaert de Araújo

Diretora do Instituto de Letras e Linguística

Maria Inês Vasconcelos Felice

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP:
38.408-144 - Uberlândia - MG

Telefax: (34) 3239-4293

Email : vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Prof. Dr. Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Língu@gem, v. 6, n. 2, 2012, Uberlândia, Universidade Federal
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Semestral.

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

Organização: Valeska Virgínia Soares Souza; Waldenor Barros Moraes

Filho.

Editoração: Guilherme Fromm.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.
I. Souza, Valeska Virgínia Soares; Moraes Filho, Waldenor Barros.

CDU: 801(05)

Domínios de Lingu@gem**Diretor**

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Ana Donnard (UFU)

Ariel Novodvorski (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Comissão Científica

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Ataliba T. de Castilho (USP/ Unicamp), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Cecilia Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Maria Xatara (UNESP), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dânie Marcelo Jesus (UFMT), Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz (UFAL), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilma Maria de Mello (UFU), Dilys Karen Rees (UFG), Elisa Battisti (UFRGS), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Evelyne Jeanne Dogliani (UFMG), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôsko Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 - França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria João Marçalo, (Universidade de Évora - Portugal), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – EUA), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Rejane Bueno (Universitat Pompeu Fabra - Espanha), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sandra Faria Almeida (UFU), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Simone Floripi (UFU), Stéfano Paschoal (UFU), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (UFU), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Vitalina Maria Frosi (UCS), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*:

Andréa Lourdes Ribeiro – UFMG

Antônio Carlos Soares Martins - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG

Cláudia Almeida Rodrigues Murta – Faculdade IESP

Eliamar Godoi – UFU

Fernanda Costa Ribas – UFU

Junia Carvalho Fidelis Braga – UFMG

Marcos Racilan Andrade – CEFET-MG – Campus Timóteo

Simone Tiemi Hashiguti – UFU

Valdir Silva – UNEMAT

Domínios de Lingu@gem

Sumário

Expediente	2
Apresentação	6
Artigos	10
O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua e suas implicações – Marlete Sandra Diedrich (UFRGS), Patrícia Valério (UFRGS)	10
Ensino e aprendizagem de língua inglesa e recursos tecnológicos: um estudo sobre os processos de retroação e irreversibilidade – Larissa de Sousa Silveira (UFTM)	19
A relação entre as crenças verbalizadas e apreendidas das ações do professor de Língua Inglesa no que tange ao ensino mediado pelas novas tecnologias – Kássia Gonçalves Arantes (ESEBA/UFU)	41
A influência da ferramenta digital “Google Tradutor” no processo de aprendizagem de língua inglesa – Thaís Bernardes Costa (UFTM)	72
Tarefa de casa e tecnologia: o relato de uma intervenção a favor da criatividade – Ana Maria Camin de Menezes (UFU)	94
Aquisição da escrita na era virtual: incorporando os jogos digitais on-line – Andréa Lourdes Ribeiro (UFMG)	111
O professor e a EaD: será que o docente está preparado para essa realidade? – Claudia Almeida Rodrigues (UFU)	128
Ensino e aprendizagem de línguas mediado por computador: conectando teoria e prática em um jogo – Suzana Cristina dos Reis (UFSM), Rosangela Segala de Souza (IFF), Adilson Fernandes Gomes (UFSM)	137
Uma análise da produção de teses e dissertações sobre Objetos de Aprendizagem na área de Linguística e Letras – Adilson Fernandes Gomes (UFSM), Alan Ricardo Costa (UFSM), Vanessa Ribas Fialho (UFSM), Luis Henrique dos Santos (UFSM)	150
De redes sociais a comunidades de prática: um estudo sobre percepção e efetivação de <i>affordances</i> no ambiente on-line – Daniela Valim de Oliveira (UFMG)	170
A influência do suporte digital na produção escrita de aprendizes de língua inglesa: um estudo sobre <i>Netspeak</i> – Isabela de Gregório Santos (UFMG)	191
Saberes em construção: videogames e motivação na aprendizagem de língua estrangeira – Cristiane Manzan Perine (UFU)	207

Apresentação

A décima segunda edição da Revista Domínios de Lingu@gem reúne doze artigos que discorrem acerca do tema "Ensino de Línguas Mediado por Computador/EaD". A pertinência do tema selecionado se dá, especialmente, a partir da compreensão de que as tecnologias digitais de informação e comunicação devem contribuir para o pleno e efetivo processo de ensino e aprendizagem no contexto atual. É recorrente a referência à importância do computador e da Internet para a área da Educação, na mídia, em pesquisas acadêmicas e também em documentos governamentais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) anteviram que com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas teriam acesso a tecnologias digitais de informação e comunicação. Além disso, haveria necessidade de que os estudantes estivessem preparados para lidar com essas tecnologias para seu processo de aprendizagem, respondendo a novos ritmos e demandas. Mesmo que tais previsões tenham se realizado e que os documentos governamentais venham mencionando recorrentemente as questões tecnológicas, será que a escola está inserindo as tecnologias digitais de modo a atender essa nova geração digital? Os artigos selecionados apresentam algumas reflexões bastante pertinentes rumo à resposta desta nossa inquietação.

Os artigos "O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua e suas implicações", de Marlete Sandra Diedrich e Patrícia Valério, e "O professor e a EaD: será que o docente está preparado para isso?", de Cláudia Almeida Rodrigues, nos apresentam algumas reflexões iniciais acerca do tema. Ambos os artigos foram escritos por professoras de língua portuguesa; o primeiro refletindo acerca do uso das tecnologias digitais na sociedade letrada e o segundo sobre a preparação necessária para o docente para trabalhar em contextos de ensino na modalidade a distância. Acreditamos que refletir sobre os assuntos propostos torna-se imperativo na sociedade contemporânea.

Parece-nos também de suma importância a reflexão de que conduzir pesquisas que observem a relação entre professores e aprendizes e o ambiente da *Web* pode nos levar a entender os fenômenos que aí ocorrem. Primeiramente, nosso foco será a relação entre professores e o meio digital. Os artigos "Ensino e aprendizagem de língua inglesa

e recursos tecnológicos: um estudo sobre os processos de retroação e irreversibilidade”, de Larissa de Sousa Silveira, e “A relação entre as crenças verbalizadas e apreendidas das ações do professor de Língua Inglesa no que tange ao ensino mediado pelas novas tecnologias”, de Kássia Gonçalves Arantes, ilustram com propriedade este recorte. Enquanto a primeira pesquisa teve como palco uma escola pública do Ensino Fundamental, a segunda foi conduzida com docentes de um instituto de idiomas, o que nos permite dois olhares distintos sobre a relação do professor com as tecnologias digitais disponíveis para seu uso. Ambas as autoras apresentam reflexões sobre as ações de professores de língua inglesa no contexto tecnológico digital, partindo de aportes teóricos distintos, o Paradigma da Complexidade e o conceito de ‘crenças’ para a Linguística Aplicada.

Em segundo lugar, passamos nosso foco para a relação entre aprendizes e o meio digital. Três artigos discorrem sobre como os aprendizes percebem as ferramentas digitais para a aprendizagem de língua inglesa, partindo da premissa de que há uma complementaridade entre o ser humano e o meio digital, e ilustram como as *affordances* do ambiente digital são percebidas e efetivadas. “A influência da ferramenta digital “Google Tradutor” no processo de aprendizagem de língua inglesa”, de Thaís Bernardes Costa, nos relata um estudo de caso sobre um estudante de Ensino Fundamental e sua relação de ‘autonomia’ e ‘não-autonomia’ face a uma ferramenta digital. “A influência do suporte digital na produção escrita de aprendizes de língua inglesa: um estudo sobre *netspeak*”, de Isabella de Gregório Santos, focaliza a utilização da linguagem de rede ou internetês por estudantes de inglês em suas produções escritas em contextos de produção distintos: questionário e *chat*. “De redes sociais a comunidades de prática: um estudo sobre percepção e efetivação de *affordances* no ambiente on-line”, de Daniela Valim de Oliveira, discorre sobre como alguns ambientes on-line influenciam a aprendizagem de inglês por parte de alunos de uma escola de idiomas.

Assim como os mencionados no parágrafo anterior, três outros artigos discorrem sobre um tema de interesse dos aprendizes de hoje, considerados pertencentes à geração digital. Este tema é o dos jogos digitais, os princípios de aprendizagem que emergem da prática de jogar e as possibilidades de inclusão pedagógica dessa prática. “Saberes em construção: videogames e motivação na aprendizagem de língua estrangeira”, de Cristiane Manzan Perine, configura-se um exercício de associação de propostas teóricas no que se refere a jogos e a motivação. Além de um texto de reflexões teóricas, dois

outros artigos abrangem o tema demonstrando propostas práticas de apropriação dos construtos teóricos. “Ensino e aprendizagem de línguas mediado por computador: conectando teoria e prática em um jogo”, de Susana Cristina dos Reis, Rosangela Segala de Souza e Adilson Fernandes Gomes, se propõe a relatar a experiência de construção de materiais digitais para um curso de língua inglesa mediado por computador, utilizando ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e simuladores de mundos virtuais, nas atividades para ensino de inglês. “Aquisição da escrita na era virtual: incorporando os jogos digitais online”, de Andréa Lourdes Ribeiro, apresenta como os jogos digitais podem contribuir para a aquisição da escrita no contexto de alfabetização, em língua materna.

Seguindo a proposta de implementação de tecnologias digitais em sala de aula, como nos últimos dois textos apresentados, o artigo “Tarefa de casa e Tecnologia”, de Ana Maria Camin de Menezes, relata sua experiência de inserção de tarefas de casa utilizando a internet ao currículo tradicional. A autora apresenta uma tentativa de propiciar aos aprendizes oportunidade de praticar as quatro habilidades e a chance de utilizarem a língua inglesa de forma personalizada e criativa.

Finalmente, encerramos a apresentação dos artigos com a compreensão de que ainda há muito a ser feito no que se refere a pesquisas na área de Educação, Linguagem e Tecnologias. Para tanto, novas pesquisas devem ser conduzidas a partir de mapeamentos do estado da arte dessa área. O artigo “Uma análise da produção de teses e dissertações sobre Objetos de Aprendizagem na área de Linguística e Letras”, de Adilson Fernandes Gomes, Alan Ricardo Costa, Vanessa Ribas Fialho e Luis Henrique dos Santos, reporta o estado da arte sobre a produção acadêmica relativa aos objetos de aprendizagem no ensino de línguas, concluindo que tal produção ainda é limitada e que o tema carece de mais estudo por parte da comunidade acadêmica.

Em geral, foi uma tarefa árdua dividir os doze artigos que acabamos de apresentar, já que há uma relação intrínseca entre eles. Por sorte, já nos acostumamos com essa complexidade quando lidamos com o processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto tecnológico digital. Entendemos, assim como propõe Morin (2006, p. 13) que trata-se de “um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas” e ficamos satisfeitos de apresentar uma edição temática tão una e tão múltipla.

Nossas últimas palavras são de agradecimento pelo convite para edição e pelo apoio irrestrito do coordenador da Revista Domínios de Lingu@gem, Prof. Dr. Guilherme Fromm, um grande amigo e um excelente profissional. Agradecemos, também, todo o corpo editorial e os pareceristas *ad hoc*, que tornaram possível a publicação dessa décima segunda edição.

Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

Organizadores

Artigos

O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua e suas implicações

The use of information and communication technology in language teaching and its implications

Marlete Sandra Diedrich*
Patrícia Valério**

Resumo: Refletir acerca do uso das tecnologias digitais na sociedade letrada é também tarefa do professor de língua, em especial, daqueles que trabalham com o ensino mediado por computador. Sendo assim, focalizamos neste artigo a necessidade de aprimoramento das habilidades discursivas dos educandos que vivem experiências de ensino de língua a distância, mais especificamente, de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A experiência como professores de língua portuguesa, construída nas interações promovidas em AVA, tem nos apontado a necessidade de preparar o educando para o uso de ferramentas digitais de forma consciente e produtiva, a fim de que ele seja capaz de usufruir desses benefícios enquanto leitor e produtor de textos. Partimos de uma perspectiva funcionalista do objeto língua, segundo a qual falar e escrever bem é, antes de tudo, ser bem-sucedido na interação. Inicialmente, discutimos o conceito de tecnologias da informação e comunicação e sua relação com a prática de letramento; na sequência, focalizamos as habilidades discursivas necessárias para o sujeito interagir de forma produtiva em seu espaço social, virtual ou não, a partir da modalidade escrita; por fim, propomos alguns caminhos na busca do aprimoramento dessas habilidades tendo como recurso as TICs.

Palavras-chave: ambiente virtual de aprendizagem; habilidades discursivas; letramento; tecnologias digitais

Abstract: To reflect about the use of digital technologies in a literate society is also a task to language teachers, particularly among those who work with computer-mediated teaching. Therefore, in this article, we focus on the necessity of improving the students' discursive skills, those who live experiences of language distance learning, especially in virtual learning environment (VLE). The experience as a Portuguese teacher, built on interactions promoted by the VLE, has pointed us to the need of preparing students to a conscious and productive use of digital tools, in order to make them capable to take advantage of the benefits as a reader and a text producer. We start by a functionalist perspective of the object language, whereby speaking and writing well is, above all, succeeding on interactions. First, we discuss the concept of information and communications technology and its relation to literacy practice; after that, we focus on discursive skills required for productive interactions of an individual in his social sphere, virtual or not virtual, from written modality; finally, we propose some ways to improve those skills having the ICTs as a resource.

Keywords: virtual learning environment; discursive skills; literacy; digital technology.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFRGS. Professora de Língua Portuguesa, Linguística e Estágio Supervisionado da Universidade de Passo Fundo, RS.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Unisinos, RS. Professora de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado da Universidade de Passo Fundo, RS. Coordenadora do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo.

Considerações Iniciais

Propomos neste artigo uma discussão acerca da seguinte questão: o ensino de língua mediado por computador exige habilidades linguísticas específicas e diferenciadas daquelas necessárias para o trabalho na modalidade presencial? Para responder a essa questão, voltamo-nos, inicialmente, para nossa experiência como professoras de língua portuguesa em cursos de graduação, uma vez que usamos, em nossas aulas, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A experiência construída nas interações promovidas em AVA tem nos apontado a necessidade de preparar o educando para o uso de ferramentas digitais de forma consciente e produtiva, a fim de que ele seja capaz de usufruir dos recursos tecnológicos na sua formação enquanto leitor e produtor de textos. Infelizmente, o que temos verificado nos cursos de graduação nos quais atuamos é que muitos educandos chegam ao curso superior com suas habilidades discursivas extremamente limitadas, apesar de ter acesso às tecnologias de informação e comunicação desde cedo.

De posse dessa informação, acreditamos que, de fato, a situação enunciativa vivenciada no ensino de língua mediado por computador requer habilidades discursivas específicas, uma vez que se trata de uma interação que faz uso da modalidade escrita, em grande parte das propostas de aula, mas com características interacionais que visam à criação de um simulacro conversacional, ou seja, há a necessidade de se promover uma aproximação por meio da linguagem escrita, a qual, para atingir seus objetivos, deverá apresentar certas características da interação oral. Com esse posicionamento, buscamos numa perspectiva funcionalista do objeto língua, segundo a qual falar e escrever bem é, antes de tudo, ser bem-sucedido na interação, subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de ensino de língua portuguesa que dê conta do aprimoramento das habilidades discursivas explorando as tecnologias digitais disponíveis.

Para dar conta desse desafio, organizamos este artigo da seguinte forma: inicialmente, definimos o que são tecnologias da informação e comunicação; na sequência, refletimos acerca das habilidades discursivas necessárias para o sujeito interagir de forma produtiva em seu espaço social, seja ele virtual ou não, a partir da modalidade escrita; por fim, propomos, tendo em vista nossa experiência em salas de aula virtuais, alguns caminhos na busca do aprimoramento dessas habilidades tendo como recurso as TICs.

As tecnologias da informação e comunicação

Referimo-nos aqui às tecnologias de informação e comunicação que dão suporte às atividades realizadas em ambientes digitais de aprendizagem, as quais representam sistemas computacionais disponíveis na Internet. Essas tecnologias permitem integrar linguagens e recursos, promovendo a interação entre pessoas e objetos de conhecimento a partir da apresentação e manipulação de informações de maneira organizada. A elaboração e a sociabilização de produções são atividades centrais no manuseio das TICs em ambientes virtuais de aprendizagem.

Habilidades discursivas

As produções realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem exigem o desenvolvimento das habilidades discursivas de leitura e escrita de textos de diferentes gêneros. O que discutimos aqui, portanto, são as possibilidades de exploração de tais habilidades com o uso dessas tecnologias.

Sabemos, por meio de trabalhos anteriormente publicados, em especial, Primo (2007) e Marcuschi (2004), que a Web 2.0, caracterizada pela sua capacidade de potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, e de ampliar os espaços interativos, revolucionou as práticas de linguagem e, por decorrência, as de leitura e escrita.

E isso se deve, em especial, à hipertextualidade. Apesar de já existir e marcar textos bem mais antigos que os disponibilizados na internet, foi somente com este advento que a hipertextualidade passou a chamar tanto a nossa atenção e se popularizar. Segundo Lévy (1996), esta característica nos meios digitais “desterritorializa o texto”, tornando-o muito mais dinâmico, já que sua organização, seleção e contextualização dependem muito do leitor, inclusive seu início, meio e fim, numa estrutura muitas vezes flexibilizada pelas intenções de busca de quem o lê.

Neste trabalho, focaremos o uso de fóruns no AVA Moodle, como atividade de ensino de Língua Portuguesa. Como se trata de aulas de Leitura e Produção de Textos para graduandos de diferentes cursos de uma universidade, perseguimos nestas aulas o principal objetivo de levar estes graduandos a aperfeiçoar suas habilidades discursivas em situações reais de comunicação. Assim, o fórum disponibilizado na plataforma Moodle surge como um recurso bastante produtivo na busca do objetivo em questão.

Isso porque, como sabemos, um fórum exige não apenas a postagem de um texto produzido pelo sujeito, mas, principalmente, a capacidade de interagir com os demais participantes desta atividade, o que, certamente, vai exigir a habilidade de leitura crítica, capaz de desencadear um processo interacional.

Para falarmos de interação, assumimos o conceito de Preti (2002, p.45), quando afirma que:

O conceito de *interação* pode ser entendido em sociedade sob o ponto de vista da reciprocidade do comportamento das pessoas, quando em presença uma das outras, numa escala que vai da cooperação ao conflito. De uma maneira geral, pode-se partir desde uma simples co-presença em que dois indivíduos se cruzam na rua e que, mesmo sem se conhecerem, se observam, guardam distância e desviam-se para não se chocarem, o que já demonstra uma ação conjunta e socialmente planejada, até a interação com um único foco de atenção visual e cognitiva, como a conversação, em que os falantes por um momento se concentram um no outro e se ligam, não só pelos conhecimentos que partilham, mas também por outros fatores socioculturais, expressos na maneira como produzem o seu discurso e conduzem o diálogo.

Para que esta interação verdadeiramente ocorra no fórum, o graduando em questão precisa, primeiramente, mobilizar seu conhecimento de mundo acerca do assunto proposto; em segundo lugar, necessita entrar em contato com os textos disponibilizados na plataforma Moodle a fim de delimitar sua visão do objeto de estudo e compreender o enfoque a ele dado no contexto em questão; para, finalmente, acessar o fórum e não apenas postar seu texto produzido a partir das implicações anteriores, mas principalmente, compreender o que os demais interactantes estão postando e relacionar com os resultados de suas tarefas anteriores, na busca de uma coerência interna das atividades desenvolvidas, para só depois de todas essas operações cognitivas, produzir seu texto.

E é importante dizermos aqui que não se trata de um texto qualquer, mas um texto com características específicas, ou seja, marcas linguísticas capazes de revelar seu caráter interacional, tanto no que diz respeito aos demais interactantes, como no que diz respeito ao sujeito que se pronuncia e ao próprio objeto de discussão. Acerca desse texto, encontramos em Hilgert (2007, p.73) uma análise que o define bem para os limites de nosso interesse nessa reflexão aqui apresentada:

quem determina o grau de oralidade e de escrituralidade nos textos são as situações de comunicação. Em termos gerais, situações marcadas

pela *proximidade* determinariam a oralidade; situações caracterizadas pela *distância* promoveriam a escrituralidade. A proximidade e à distância está vinculada uma série de fatores que configuram os interlocutores e suas relações interativas, tais como o grau de privacidade, de cumplicidade, de envolvimento emocional, de espontaneidade, de cooperação, de dialogicidade. Essas condições vão ser responsáveis pelo uso ora de uma linguagem mais verbal, ora de uma linguagem mais fortemente impregnada de recursos não verbais. Outras condições vão valorizar mais ou menos os aspectos entonacionais nas formulações linguísticas. Enfim, situações de proximidade e distância vão determinar diferentes formas e estruturas que identificam os mais variados gêneros de textos.

Com essa passagem, o autor aponta os aspectos conceituais do texto falado e do texto escrito, o que nos leva a entender que o texto produzido em situações interativas vivenciadas nos fóruns promovidos nas aulas virtuais caracteriza-se por ser um texto escrito apenas porque se faz uso de recursos gráficos, entretanto, suas características de produção o aproximam do texto falado.

Assim, cremos numa verdadeira interface entre modalidade falada e escrita, em que características de uma acabam por interferir na outra. Por essa razão, o texto produzido na interação em EaD é, do ponto de vista medial, escrito, entretanto, cria um simulacro de fala, uma vez que na narrativa proposta as personagens encontram-se em situação de interação falada, o que, sem dúvida, desencadeia fenômenos linguísticos bastante singulares na constituição do texto.

Infelizmente, o que percebemos em grande parte dos fóruns desenvolvidos em nossas aulas de Leitura e Produção de Textos é a limitação dos sujeitos participantes em relação ao uso de suas habilidades discursivas na produção desse gênero em especial. Ilustramos esta constatação com as seguintes descrições:

1. O sujeito se limita a produzir comentários superficiais, apenas para se marcar no jogo interacional, mas sem garantir a progressão temática. Esta limitação fica visível em expressões como “Muito bem, colega.” ou “Concordo com você.” Parece-nos que nestas circunstâncias o que encontramos é um sujeito que pretende apenas se marcar no discurso, muito semelhante ao que ocorre nas redes sociais, em que o mais importante, em muitos casos, parece ser dizer “estive aqui”. Ousamos caracterizar estas intervenções como sinais fáticos, uma

espécie de teste do canal de comunicação, mas sem contribuição semântica ou argumentativa significativa.

2. O sujeito se limita a escrever seu ponto de vista, nem sempre embasado ou delimitado pelos textos anteriormente disponibilizados na plataforma Moodle, sem nenhuma referência, explícita ou implícita, ao texto postado pelos demais interactantes. Neste caso, consideramos que não há interação, uma vez que o sujeito produz seu dizer sem levar em conta o dizer do outro, ou seja, parece não ter entendido o que é um fórum e seu objetivo de provocar a troca de ideias, a discussão, a contraposição de argumentos. Vale lembrar aqui que a questão do cumprimento dos prazos estabelecidos para execução desta atividade é fator determinante neste processo. Por se tratar de um fórum, espera-se que o graduando acesse-o várias vezes durante o período em que a atividade se encontra disponível, porque somente assim conseguirá acompanhar devidamente a instauração e incremento da discussão posta, assumindo seu lugar neste meio. Entretanto, o que se verifica, na maioria das vezes, é que muitos graduandos acessam a plataforma quando o prazo para realização já está exíguo, o que, certamente, os impele a uma participação quase isolada dos demais.

Essas duas situações nos remetem ao fato de que o fórum, apesar de ser uma das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação, é também um novo gênero textual, com características próprias. Pensar na funcionalidade e intencionalidade de um fórum é, portanto, tarefa dos professores em geral e, principalmente, daqueles que trabalham com a língua, pois é por meio do uso linguístico que o indivíduo vai se constituir sujeito do seu dizer.

Estes fatos nos apontam para a seguinte realidade: viver numa sociedade letrada hoje exige um refinamento no processo de comunicação. Não basta o sujeito estar informado, faz-se necessário que ele produza um novo dizer a partir desta informação, numa rede colaborativa que se forma, no caso aqui focado, no fórum.

Dito isso acerca de nossas percepções na disciplina de Leitura e Produção de Textos Semipresencial no ensino superior, ousamos apresentar algumas reflexões sobre o que, acreditamos, podemos e precisamos desenvolver em nossas aulas no intuito de melhor preparar o sujeito que chega à universidade no que se refere às habilidades

discursivas necessárias para lidar com as novas tecnologias de forma produtiva, assumindo seu papel de sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Caminhos possíveis

A habilidade de leitura envolve a capacidade de (re)agir e posicionar-se frente a diferentes textos. Ler, portanto, exige conhecimento prévio a fim de que o sujeito possa, efetivamente, participar da construção dos sentidos na coletividade do ato de linguagem. Por essa razão, o trabalho com a leitura precisa criar oportunidades para a prática de ações significantes desde as primeiras etapas escolares.

Nesse processo, a habilidade de escrever diz respeito ao ato de produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores em veículos distintos de forma que o sujeito possa inserir-se de modo mais participativo na sociedade. Da mesma forma que a leitura, a escrita envolve codificar letras, sons, imagens, gestos para expressar significados possíveis, participar da construção de sentidos do texto, usando o conhecimento prévio e o repertório de recursos expressivos das linguagens que conhece, selecionar e usar esses recursos em situações específicas de interlocução.

Acreditamos, portanto, ser função das aulas de Língua Portuguesa em geral construir oportunidades em que o sujeito possa interagir no meio em que vive por meio da linguagem, em especial, a escrita, reconhecendo funções sociais para a escrita em sua vida, o que aponta para a verdadeira constituição de autoria. Isso se consegue com o uso das diversas ferramentas de comunicação, destacando, entre elas, as redes sociais e os ambientes virtuais em geral. Entretanto, não se trata apenas de usá-las, mas de refletir acerca deste uso, do como a comunicação se efetiva, de como se obtém sucesso com ela ou não e por quê. Dentre essas ferramentas, certamente, encontram-se as TICs, as quais parecem já fazer parte do cotidiano da educação, mas, na maioria das vezes, sem o devido encaminhamento que se esperaria de um trabalho voltado à educação.

Considerações Finais

Nosso intuito principal, neste artigo, foi refletir acerca do aprimoramento de habilidades discursivas com o uso das TICs, sem a pretensão, no entanto, de apresentar guias ou fórmulas de ação que possam ditar metodologias para o trabalho com o ensino de língua. Pelo contrário, não temos respostas prontas, pois o questionamento nos impele a pensar e repensar propostas, principalmente, quando se trata de um elemento

tão novo como as novas tecnologias de informação e comunicação. Nesse contexto, acreditamos ser necessário dizer que a inovação tecnológica permite o uso de diversas tecnologias, e isso, sem dúvida, representa elemento redirecionador das práticas educacionais em geral numa sociedade letrada. Entretanto, consideramos que a grande tecnologia humana presente nas relações sociais é o aparato linguístico, capaz de estabelecer relações entre os interactantes em geral e com os diferentes objetos de estudo focalizados em cada ambiente escolar, seja ele virtual ou presencial. A língua, portanto, vista em sua funcionalidade social, verificada em cada situação comunicativa vivenciada pelos seus usuários, revela-se recurso tecnológico capaz de mudar paradigmas, formar opiniões numa rede conceitual em que os elementos linguísticos assumem sentidos na situação em que são postos em cena no simulacro interacional construídos pelos interactantes, os quais só podem ser assim vistos se assumirem a intencionalidade do seu dizer.

O texto, assim, é concebido como resultado de escolhas linguísticas realizadas com vistas à satisfação de intenções comunicativas por parte do interlocutor. Logo, trabalhar um texto significa trabalhar a gramática que dele emerge. Usamos o termo “gramática” segundo concepção de Neves (2006, p. 16), que considera a existência de motivações externas na gramática, “o que implica o reconhecimento de um componente pragmático para organizar a interação”. Somos motivados, assim, à reflexão sobre os motivos que levaram o produtor deste texto a escolher tais construções lexicais, sintáticas, uma vez que elas desencadeiam diferentes efeitos de sentido no interior do texto, os quais vão interferir na situação interlocutiva vivida pelo seu produtor.

No caso do ensino de língua a distância, essa situação interlocutiva assume características específicas que precisam ser levadas em consideração, numa abordagem voltada para a discussão dos fatores situacionais que influenciam a construção linguística, tais como distância física, suscitação de respostas, entre outros. Acreditamos que essa constatação responde nossa pergunta inicial: o ensino de língua mediado por computador exige e explora habilidades linguísticas de cunho interacional, as quais muito se aproximam das habilidades requeridas do sujeito em suas interações cotidianas, em situações de uso efetivo e real da língua.

Referências

HILGERT, J. G.. Língua falada e enunciação. **Calidoscópico**, São Leopoldo: Unisinos, Vol. 5, n. 2, mai/ago 2007, São Leopoldo: Unisinos.

LEVY, P.. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34,1996.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

NEVES, M. H. de M.. **Texto e gramática**. São Paulo, Contexto, 2006.

PRETI, D. (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas Publicações, 2002.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

Artigo recebido em: 11.09.2012

Artigo aprovado em: 18.12.2012

Ensino e aprendizagem de língua inglesa e recursos tecnológicos: um estudo sobre os processos de retroação e irreversibilidade

Teaching and learning of the English language and technological resources: a study about the processes of feedback and irreversibility

Larissa de Sousa Silveira*

Resumo: Crystal (2003) ressalta a importância da Língua Inglesa ao classificá-la como a língua universal utilizada por milhões de falantes ao redor do mundo. Partindo desse pressuposto, propusemo-nos a pesquisar sobre o processo de ensino e aprendizagem dessa língua e a importância dos recursos tecnológicos no contexto formal e informal de aprendizagem. Objetivamos ainda entender como as atitudes dos professores podem influenciar de maneira negativa no desenvolvimento do interesse dos alunos pela disciplina, interrompendo o processo natural de Retroação (BERTALANFFY, 1975) ao qual eles são submetidos. Para tanto, utilizamos como base teórica as premissas do Paradigma da Complexidade (HOLLAND, 1998; DEMO, 2002). Os dados foram coletados em uma escola pública municipal de Uberaba/MG através de observações, anotações e aplicação de um questionário. Após as análises, concluímos que a interrupção do processo tende a acontecer quando o aprendiz sente a falta de incentivo por parte daquele que deveria ser seu maior incentivador na busca por novos conhecimentos. Concluímos ainda que o educador deve trabalhar como um mediador para auxiliar os alunos no reconhecimento das novas tecnologias digitais como inerentes ao processo de aquisição de conhecimento.

Palavras-chave: Língua Inglesa; processo de ensino e aprendizagem; recursos tecnológicos; Paradigma da Complexidade.

Abstract: Crystal (2003) emphasizes the importance of English Language when classified as the universal language used by millions of speakers around the world. Based on this assumption, we have proposed to research about the teaching and learning process of the English Language and the importance of technological resources in the formal and informal contexts of learning. We still aim to understand how the attitudes of teachers can influence negatively the development of students' interest in the subject, interrupting the natural process of feedback (BERTALANFFY, 1975) to which they are submitted. As theoretical basis, we used Paradigm of Complexity's premises (HOLLAND, 1998; DEMO, 2002). The data were collected in a public school of Uberaba / MG through observations, notes and application of a questionnaire. After the analysis, we have concluded that the interruption of the process tends to happen when the learner feels the lack of motivation from the professional who should be his/her greatest supporter in the search for new knowledge. We have also concluded that the educator must work as a mediator to assist students in the recognition of the new digital technologies as inherent to the process of knowledge acquisition.

Keywords: English Language; teaching and learning process; technological resources; Paradigm of Complexity.

* Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

1. Introdução

Atualmente a Língua Inglesa se configura como a primeira língua para milhões de pessoas ao redor do mundo, além de ser considerada também como segunda língua para muitos outros falantes (CRYSTAL, 2003). Nesse sentido, entendemos que o ensino dessa língua nas escolas regulares é muito relevante para a vida dos alunos e deve, portanto, ser oferecido de maneira atraente, despertando assim um maior interesse pela aprendizagem.

Partindo da afirmação de Crystal (2003), e do pressuposto de que o ensino de Língua Inglesa é relevante para a vida dos aprendizes, iniciamos este artigo com um relato da inquietação que foi base para a pesquisa. Em aulas de observação, durante o estágio de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberaba, alguns fatos recorrentes chamaram a atenção. Em quase todas as aulas, certos alunos traziam palavras, frases ou expressões de jogos ou *sites* da internet para que a professora pudesse traduzir e explicar o sentido mais pertinente. No entanto, na maioria das vezes, a professora não respondia ou simplesmente ignorava as perguntas causando um aparente desinteresse nos aprendizes. Em certos momentos, essa atitude se dava por falta de conhecimento de algumas palavras específicas dos jogos ou páginas da internet, mas, além disso, percebíamos negligência por parte da professora que não demonstrava interesse por pesquisar o sentido das expressões e/ou palavras.

Quando dizemos que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa deve ser atraente para os alunos, estamos fazendo referência à inserção das novas tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas e à atualização do educador em relação a isso. Tal inserção parece ser relevante para o bom andamento do processo e pretendemos mostrar isso através dos resultados desta pesquisa. Justificamos, portanto, a realização deste trabalho pela necessidade de dar voz aos alunos para que eles próprios possam indicar que a utilização de recursos tecnológicos é importante no contexto informal de aprendizagem de Língua Inglesa e que a integração desses recursos na sala de aula poderia tornar o processo de ensino e aprendizagem formal menos árduo.

Pretendemos, ainda, demonstrar que o andamento natural do processo de retroação ao qual o aprendiz é submetido tende a ser interrompido. Isso, devido à falta de reconhecimento por parte do educador em relação à autonomia e iniciativa do aluno em aprender a língua através da internet. Assim, ao final deste artigo, objetivamos

responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como a falta de incentivo, por parte do professor, à autonomia e à iniciativa do estudante de Língua Inglesa para aprender por meio da internet tende a interromper o processo natural de retroação?

Ressaltamos também que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa se configura como um “sistema adaptativo complexo”, ao mesmo tempo caótico e estruturado (DEMO, 2002). Nesse sentido, a característica da irreversibilidade faz-se presente no sistema como uma propriedade entrópica, à medida que o professor oferece condições iniciais ao aluno que podem ou não dinamizar a aprendizagem; a falta de dinamicidade pode causar desinteresse pela aprendizagem, o que talvez seja irreversível dependendo do nível de insatisfação do aluno em relação às aulas ou às atitudes do professor.

O Grupo de Estudos em Linguagem e Educação Digital (GELED), do qual fazemos parte, se reúne para discussões sobre questões relacionadas à inserção das novas tecnologias no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Barcelos (2010) em seu trabalho “Aprendendo inglês em jogos on-line: um relato sobre nativos digitais”, obteve duas conclusões importantes: a primeira foi que os alunos do ensino médio de uma escola pública de Uberaba/MG não conseguiam estabelecer uma relação entre a aprendizagem de Língua Inglesa e o uso dos recursos tecnológicos, mesmo reconhecendo a existência da mesma; a segunda teve como foco um aluno, especificamente, que se destacava dos demais colegas da sala, por estar em contato constante com um jogo que exigia a utilização da Língua Inglesa como meio de comunicação.

Partindo dessas conclusões, percebemos a forte influência que o meio tecnológico exerce sobre os aprendizes e sobre o processo de internalização da Língua Inglesa. Com isso, apontamos que a intenção de nossa pesquisa é trazer fatos que complementem os trabalhos já desenvolvidos na área. Pretendemos ainda mostrar que a primeira consideração apontada por Barcelos (2010) não pode ser entendida de maneira generalizada, pois existem alunos que reconhecem a influência da tecnologia em sua aprendizagem, tanto que sentem falta de sua presença em sala de aula. O grande problema está no fato de os professores em geral, muitas vezes, não incentivarem a autonomia do aluno para utilização dos recursos tecnológicos digitais a seu favor, ou seja, para seu processo de aprender. Mesmo que a tecnologia não faça parte da formação profissional desses professores, ela deve fazer parte de sua prática docente. Essa prática

deve acompanhar os avanços da modernidade. Se a formação inicial não consegue suprir as necessidades de aprendizagem do aluno, os professores devem se submeter a uma formação continuada.

Acreditamos que a contribuição mais relevante de nosso trabalho será a demonstração de como uma atitude do professor pode influenciar o nível de interesse do aluno na aprendizagem de Língua Inglesa. Para tanto, com autorização dos pais ou responsáveis, aplicamos um questionário aos alunos a fim de coletar respostas mais concretas, selecionamos as mais relevantes e obtivemos algumas conclusões, as quais serão apresentadas posteriormente. Todo o trabalho tem como base teórica premissas da Teoria da Complexidade (HOLLAND, 1998; DEMO, 2002).

2. Fundamentação Teórica

2.1 Sala de aula: um sistema adaptativo complexo

Partimos da ideia de Holland (1998) sobre Sistema Adaptativo Complexo (SAC) para discorrermos a respeito do caos estruturado da sala de aula. Trata-se de um espaço permeado pela não linearidade e pela desordem, mas que pode alcançar momentos de ordem, ou seja, manter os fluxos naturais entre caos e ordem, a partir de ações e interferências por parte do professor. O caos no contexto da sala de aula pode estar associado a diferentes fatores como: indisciplina por parte dos alunos, dificuldade na resolução de exercícios, desrespeito com o professor, desinteresse pela matéria apresentada, dentre outros ligados à relação aluno-professor e que podem atrapalhar a tranquilidade da aula.

Dizemos que o sistema é adaptativo pelo fato de que o caos que nele se estabelece não perdura de maneira irreversível. Os momentos de ordem em uma sala de aula podem ser atingidos, mas, para que isso aconteça, o profissional responsável por este ambiente precisa estar preparado para lidar com a imprevisibilidade dos acontecimentos. Essa imprevisibilidade envolve a interferência de fatores externos, inclusive a influência das novas tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, o que exige preparo, conhecimento e, principalmente, discernimento dos professores da área sobre o que é apropriado ou não para o contexto da sala de aula e sobre o que pode agregar alguma contribuição para o processo de ensino e aprendizagem

Ao dizer que o sistema é complexo, estamos fazendo referência a certas características que lhes são peculiares, como dinamicidade, não-linearidade, imprevisibilidade, as quais definimos nos parágrafos que se seguem. É complexo devido à natureza de conexões entre as partes e o todo que conforma a sala de aula,

A dinamicidade implica constantes mudanças no sistema, cujos acontecimentos futuros dependem diretamente do que se desenvolve no tempo presente (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Em um sistema complexo como a sala de aula, não são apenas os agentes que se modificam, mas também as interações estabelecidas entre eles. Isso significa que não é possível prever as atitudes dos professores e dos alunos e nem mesmo se a interação entre eles será positiva ou negativa para o processo de ensino e aprendizagem. Podemos dizer ainda que essa imprevisibilidade encontra-se em duas direções: quando o aluno pergunta algo ao professor prevendo que ele saiba e esse não tem a resposta e quando, em meio à aula, o professor é surpreendido por uma pergunta do aluno que foge a tudo o que fora estruturado e planejado por ele.

A característica da não-linearidade é resultado da dinamicidade que permeia o sistema e demonstra que na sala de aula os acontecimentos surgem de maneira imprevisível e nunca de maneira sequencial. Em um sistema não linear, os elementos não são independentes e as relações entre eles mudam a todo o momento, comprovando que não é possível haver uma ação previamente estabelecida para a prática do professor em sala de aula, a não ser que a previsão dos acontecimentos esteja somente no campo da abstração. Nesse sentido, o professor deve estar preparado para os desafios que possam surgir durante o desenvolvimento de todo o processo. Com a consciência de que na sala de aula poderão haver emergências na forma de perguntas que ele, possivelmente, não saberá responder no momento, mas que podem ser solucionadas posteriormente após alguma pesquisa ou conversa com os próprios alunos. Isso, além de agregar conhecimento ao professor, estreita os laços de proximidade com o aluno que passa a ter ciência de que aquela pessoa à frente da sala de aula não é absolutamente superior e inatingível.

Outro importante ponto a ser discutido é a questão da irreversibilidade no ambiente da sala de aula. Sobre isso Demo (2002) disserta que “o tempo é produtivo e desgastante, avança, mas não tem lugar certo para chegar, vai para frente, mas não tem ponto final, **não pode retroceder**, mas seu futuro depende muito do passado.” (grifo nosso, p.24-25). Isso significa que é impossível voltar ao passado e que atitudes por

parte do professor podem afetar o cotidiano escolar, e, conseqüentemente, o aluno de maneira irreversível. E isso, mais uma vez, demonstra a complexidade presente na sala de aula e transportada para o processo de ensino e aprendizagem. Assim como sugere a proposta do Efeito Borboleta¹, na Educação também um pequeno detalhe pode afetar de maneira marcante o futuro do aluno ou do professor.

Larsen-Freeman (1997), ao escrever sobre sistemas complexos e a aquisição de uma segunda língua, nos explica que existem duas razões para que um sistema seja chamado de complexo; a primeira diz respeito ao grande número de agentes presentes no mesmo ambiente e a segunda faz referência à ação desses agentes que não acontece de maneira individual e isolada. Em um sistema complexo, seus componentes interagem uns com os outros, provocando ações e reações constantes, além da emergência de fenômenos nem sempre previstos.

Os sistemas fechados tendem a mover-se para o equilíbrio que uma vez atingido, não se desfaz (LARSEN-FREEMAN, 1997). Mas esse postulado apenas se aplica aos sistemas fechados. Quanto aos sistemas abertos, como a sala de aula, podemos dizer que o equilíbrio não é constante, principalmente devido à interferência de fatores externos. O fato de ser aberto exige do sistema que ele seja adaptativo o que implica na capacidade de se auto-organizar. No caso da sala de aula, a interação entre os principais agentes (alunos e professor), quando bem sucedida, pode ser a responsável pelo estabelecimento de momentos de equilíbrio.

Dentro do complexo contexto da sala de aula, outro sistema caótico se estabelece. Trata-se do processo de aprendizagem de uma segunda língua. Toda a complexidade presente nesse sistema exige que o aprendiz seja visto como um indivíduo autônomo, capaz de interagir com os demais agentes e, ainda, apto a contribuir no desenvolvimento do seu processo. Entretanto, muitos professores têm dificuldade em aceitar essa nova realidade. Isso acontece porque eles continuam a considerar a internalização de conhecimento como um processo linear em que “o professor fala, o aluno escuta, toma nota e devolve na prova” (DEMO, 2002, p.124).

¹ O meteorologista Edward Lorenz (1963) desenvolveu um dos estudos que mais influenciou a Teoria do Caos. Em uma tentativa de previsão meteorológica, percebeu que sistemas não-deterministas eram sensíveis às condições iniciais e concluiu que pequenas diferenças nessas condições iniciais poderiam implicar em diferenças significativas nos resultados. Essa conclusão ficou conhecida como “efeito borboleta”.

Demo (2002), ainda completa, pontuando que “na relação dinâmica não linear, a relação pedagógica supõe dois sujeitos autônomos em interação naturalmente criativa, desafiadora e provocativa, eivada de negociações e pretensões de ambos os lados, em grande parte imprevisível” (p.137). Como bem aponta o autor, supõe-se a existência de sujeitos autônomos no processo dinâmico e não linear de aprendizagem, mas essa suposição muitas vezes não é efetivada, já que o aluno nem sempre reúne os requisitos necessários para ser considerado autônomo e o professor nem sempre incentiva o desenvolvimento dessa autonomia em sala de aula. Tais fatores juntos, muitas vezes, conseguem impedir o andamento eficaz da aquisição de conhecimento, pois inibem a “interação criativa e provocativa” entre professor e aluno, essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

A ideia que ainda se mantém hoje em dia é a de que uma língua apenas pode ser adquirida em um contexto formal de aprendizagem, no qual o professor encontra artifícios para efetivar sua prática. No entanto, segundo Paiva (2009, p. 192),

podemos prever que em contextos formais de aprendizagem os alunos vão ser capazes de memorizar regras e vocabulário, mas não podemos prever se todos eles vão adquirir a língua, isto é, se eles vão se engajar em práticas sociais da linguagem mediada pela língua estrangeira.

Oliveira (2011) em seu trabalho intitulado “De redes sociais a comunidades de prática: um estudo sobre percepção e efetivação de *affordances* no ambiente on-line” realizou uma pesquisa com 43 (quarenta e três) participantes, dos quais 39 (trinta e nove) demonstraram perceber a importância do contexto on-line informal para a aprendizagem de Língua Inglesa. Alguns deles não só percebem as oportunidades propiciadas por esse ambiente, como também aproveitam para se beneficiar, aperfeiçoando o idioma que estão aprendendo. Com isso, entendemos que da mesma forma que existem alunos capazes de aprender a língua apenas em contextos formais de aprendizagem, existem aqueles que tendem a procurar meios informais que facilitem ou complementem o processo de aprendizagem da segunda língua pretendida.

Ainda discorrendo a respeito de sistemas adaptativos complexos, devemos citar um conceito que será importante para as análises que faremos posteriormente. Trata-se do conceito de Retroação que, na teoria de Bertalanffy (1975) significa “conservação

homeostática² de um estado característico ou a procura de uma meta, baseada em cadeias causais circulares e mecanismos que enviam retroativamente a informação sobre os desvios do estado a ser mantido ou da meta a ser atingida.” (p.72).

Ampliando os conceitos de Retroação, podemos citar Rosini (2006) que pressupõe a existência de uma “curva de retroação (*feedback*)” que substitui a causalidade linear pela causal. As principais funções da retroação são controlar a saída do sistema e manter seu equilíbrio e sua sobrevivência. Seu conceito compreende, portanto, as características de um sistema complexo, já abordadas anteriormente, devendo ser considerado nas análises posteriores.

No processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua como a Língua Inglesa, os agentes da Retroação são o aluno e o professor que estabelecem troca de informações e são os responsáveis por permitir a continuidade circular do processo, o ato de um influencia a reação do outro e vice-versa. Mais adiante, veremos como isso acontece em sala de aula e como a interrupção desse processo pode ser prejudicial para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.2 Contexto informal de aprendizagem: a influência das novas tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa

Com a rápida disseminação das novas tecnologias nos últimos anos, torna-se impossível não discutir sobre esse assunto quando falamos a respeito do processo de ensino e aprendizagem que envolve, principalmente, as crianças e os adolescentes. Eles fazem parte da chamada nova geração digital e preferem, claramente, jogos on-line e internet a qualquer trabalho “sério” proposto no contexto escolar formal.

Segundo Prensky (2001), existem os “nativos digitais” e os “imigrantes digitais”. Em suma, o autor defende que os primeiros representam aqueles que já nascem no mundo digital e, portanto, o dominam facilmente; os imigrantes são os que nasceram em épocas anteriores, mas que demonstram interesse pelas novas tecnologias.

De acordo com Carlini e Leite (2010), o nativo digital é “alguém que tomou consciência de si em um ambiente social permeado por tecnologias” (p. 27). Trata-se, portanto, de “um ser humano com habilidades especiais para utilizar recursos tecnológicos” (p. 27).

²Para a Biologia, a homeostasia é um processo de regulação pelo qual um organismo mantém constante o seu equilíbrio. Para a Fisiologia, é o estado de equilíbrio das diversas funções e composições químicas do corpo.

No ambiente da sala de aula, encontramos exemplos para ambas as classificações. Os alunos podem ser considerados os nativos e o professor, o imigrante digital. Mas isso apenas em relação à diferença entre gerações, pois podem existir alunos que não possuem familiaridade e interesse por tecnologia, ao mesmo tempo em que pode haver um professor totalmente inserido no contexto tecnológico.

Precisamos considerar que a familiaridade com as novas tecnologias nem sempre significa utilização eficaz no ensino ou aprendizagem. Tanto jovens quanto adultos estão sujeitos a não “encontrar formas úteis e atraentes de uso pedagógico para as tecnologias de comunicação e informação” (CARLINI; LEITE, 2010, p. 35).

É importante salientarmos que o nosso cérebro é biologicamente preparado para lidar com diferentes abordagens. O lado esquerdo é especializado em reconhecer habilidades como falar, ler, escrever e contar, o que privilegia o foco da escola, mas reprime a interferência das novas tecnologias. Quanto ao lado direito, temos que é

voltado para análise de padrões, solução de problemas, visão ampla do pensamento, intuição, criatividade, conexões e sínteses, expressão emocional, contexto, é capaz de lidar com a complexidade e não linearidade da vida. Enquanto o que o cérebro esquerdo faz pode ser “automatizado”, o direito opera interpretativamente, expressando a individualidade e subjetividade da autoria. (DEMO, 2010)

Com isso, vemos que é possível aliar diferentes conhecimentos em sala de aula sem que isso seja prejudicial ao desenvolvimento do aluno. No entanto, para que isso aconteça, é preciso que o professor se permita conhecer o mundo dos estudantes. Isso não significa apenas aceitar suas vontades; significa aprender a equilibrar conhecimento formal e informal. O educador deve, primeiramente, reconhecer que o contexto informal é repleto de propiciamentos para que a aquisição dessa segunda língua seja mais eficaz. “Propiciamento” é o termo utilizado por Paiva (2009) para traduzir o termo *affordance* cunhado por Gibson (1986) e abrange tudo aquilo que está disponível no ambiente e pode ser aproveitado pelo aprendiz. Segundo Paiva (2009), “os aprendizes vão em busca de propiciamentos que lhes estimulem a agir, seja pela interação com outros falantes, seja pela emoção estética, seja pela ludicidade, ou pela busca de informação”. Isso significa que os aprendizes geralmente buscam em outro ambiente aquilo que não conseguem encontrar na sala de aula para suprir as lacunas mais aparentes. Mais uma vez, temos a demonstração da importância da autonomia na personalidade de um aprendiz de Língua Inglesa.

Seria muito bom para os alunos que o ensino de Língua Inglesa estivesse aliado às tecnologias digitais de informação e comunicação. O próprio documento oficial atual sobre o ensino de Língua Estrangeira no Brasil, Orientações Curriculares Nacionais, no Capítulo 3, reconhece a importância das novas tecnologias para o ensino e destaca que a “linguagem na comunicação mediada pelo computador oferece muitos exemplos de novos usos de linguagem e da premente necessidade de modificar as concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 105).

A internet está repleta de influências da Língua Inglesa tanto em *sites* de relacionamento quanto em jogos on-line, nos quais os usuários mantêm contato com pessoas de outros países. Os jovens são os mais influenciados por essa realidade e isso pode ser positivo, pois o contexto informal, como já dissemos anteriormente, pode oferecer vantagens que o formal provavelmente não poderia.

Nas análises, a seguir, perceberemos melhor a importância do contexto informal na aprendizagem e do incentivo do professor nesse processo. Entenderemos também como certas atitudes desse professor podem inibir a autonomia do aluno e interromper o desenvolvimento do processo de retroação, sobre o qual discorreremos na seção anterior.

3. Metodologia

Nossa pesquisa se classifica como qualitativa, pois visa entender os fenômenos de acordo com a perspectiva dos alunos participantes. Como postula Demo (2009, p. 146), devemos descartar a dicotomia existente entre quantidade e qualidade, “porque claramente qualidade provém também de bases quantitativas”. Nesse sentido, podemos afirmar que, embora com menos ênfase, nossa pesquisa também se classifica como quantitativa.

Além disso, a pesquisa é de cunho etnográfico, pois envolve participação no cotidiano de uma escola municipal regular da cidade de Uberaba/MG através de observações e aplicação de questionários aos alunos do ensino fundamental.

Podemos ainda classificar nossa pesquisa dentro da modalidade participante (SEVERINO, 2007), pois as observações não foram passivas e envolveram interação com os alunos, professora e diretora. Nosso papel de pesquisador compreendeu, portanto, o registro descritivo e análise dos elementos observados.

A escola se localiza no centro da cidade, mas atende alunos tanto de classe

média alta quanto de classe média baixa. Podemos dizer ainda que a instituição é equipada com tecnologia, sendo a primeira, no município, a ser atendida pelo programa “Um computador por aluno” do governo federal (PROJETO UCA).

A coleta de dados deu-se durante a realização do Estágio Supervisionado obrigatório de Língua Inglesa no Ensino Fundamental no primeiro semestre do ano de 2011. Primeiramente, solicitamos autorização da diretora da escola para realização da pesquisa e, posteriormente, encaminhamos aos pais dos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, já que todos são menores de idade e não poderiam participar da pesquisa sem autorização dos responsáveis legais.

Foram distribuídos aproximadamente 100 (cem) questionários entre alunos de três turmas da 5ª série (6º ano) e três turmas da 7ª série (8º ano). Porém obtivemos apenas 29 (vinte e nove) questionários respondidos e termos assinados. A burocracia foi um grande obstáculo para uma participação maior dos alunos, pois muitos devolveram o questionário sem o termo ou vice-versa, impedindo-nos de incluí-los na pesquisa.

O questionário aplicado foi desenvolvido pelo GELED (Grupo de Estudos em Linguagem e Educação Digital) e possui questões abertas e fechadas adaptadas por cada integrante do grupo de acordo com as necessidades das pesquisas.

Na primeira seção do questionário *PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS* atribuímos maior importância a duas questões abertas. Na segunda seção *USO DE TECNOLOGIA*, duas questões fechadas devem ser destacadas: “Se um assunto me interessa muito, prefiro me informar sobre ele no meio digital ()☺ ()☹ ()☺” e “Utilizo os conhecimentos adquiridos na escola (ex. Inglês) para me comunicar via Internet. ()☺ ()☹ ()☺”. Na terceira seção *APLICATIVOS POSSIBILITADOS PELO COMPUTADOR E PELA INTERNET*, interessa-nos especialmente a última questão aberta.

Após as análises, procuramos entender como se dá a aprendizagem de Língua Inglesa em contextos informais e se a falta de incentivo por parte do professor ao uso dos recursos tecnológicos faz diminuir o interesse do aluno em aprender a língua estrangeira.

4. Análises

4.1 Uso de tecnologia pelos aprendizes e sua inserção em sala de aula

Iniciamos nossas análises com as questões fechadas do questionário para depois

compreendermos as respostas dadas nas questões abertas. Nosso foco se restringe a duas perguntas fechadas, como citado anteriormente. A primeira é a seguinte:

Se um assunto me interessa muito, prefiro me informar sobre ele no meio digital
Sim: ()☺ Não: ()☹ Parcialmente: ()☺

Dos 29 (vinte e nove) participantes, 21 (vinte e um) responderam positivamente, 06 (seis) assinalaram a opção “parcialmente”, 01 (um) deixou em branco e apenas 01 (um) respondeu negativamente.

Dentre os que responderam positivamente, 16 (dezesesseis) escreveram que têm computador e acesso a internet em casa, sendo que 14 (quatorze) afirmaram em outra questão que participam de alguma rede social como MSN ou Orkut e acessam essas redes com frequência, quase que diariamente. Com isso, temos que a maioria dos participantes de nossa pesquisa são adeptos ao uso da tecnologia como meio de informação e demonstram conseguir perceber a importância do contexto informal de aprendizagem.

A segunda questão fechada que nos interessa é a seguinte:

Utilizo os conhecimentos adquiridos na escola (ex. Inglês) para me comunicar via Internet.
Sim: ()☺ Não: ()☹ Parcialmente: ()☺

Levando em consideração que, no geral, 21 (vinte e um) participantes afirmaram que têm computador e acesso a internet em casa, as respostas para a questão fechada acima nos surpreenderam. Apenas 06 (seis), dentre os que têm acesso à internet, responderam que utilizam os conhecimentos adquiridos na escola para comunicação virtual; 09 (nove) assinalaram “não” e 06 (seis), “parcialmente”. Isso nos faz refletir sobre a aplicabilidade dos conteúdos dados em sala de aula na vida cotidiana dos alunos. Inferimos que a tecnologia é tão constitutiva da vida deles que ela se torna familiar e rotineira, sendo deixada de lado quando o assunto é aprendizagem de conteúdos escolares.

O contexto formal pode ser realmente importante para a aprendizagem de uma segunda língua e não deve ser descartado, mas dizer que ele é o único capaz de promover o contato do aluno com o conhecimento é um equívoco. Para alguns aprendizes, a formalidade na aprendizagem significa quase que uma totalidade de conhecimentos, mas para outros, o contexto formal pode dar origem a um bloqueio, o que não é produtivo para sua vida escolar. Esses alunos não conseguem se desenvolver

plenamente quando os conteúdos são ensinados de maneira tradicional somente dentro da sala de aula. Eles sentem a necessidade de perceber que esse conteúdo tem alguma relação com sua vida cotidiana ou que aquilo que ele utiliza para diversão pode ser um meio para aprendizagem.

Nesse sentido, salientamos a importância do respeito à individualidade de cada componente do sistema, ou seja, à individualidade de cada aluno presente em sala de aula e, principalmente, a sua autonomia para realizar as escolhas que possam vir a contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A desordem, muitas vezes presente no processo de ensino e aprendizagem, pode trazer certa instabilidade tanto para o aprendiz quanto para o educador, mas é essencial para proporcionar oportunidades de conscientização da inerência da autonomia e de construção de uma identidade própria.

Em relação à inserção de tecnologia em sala de aula, apresentamos no questionário algumas opções de aplicativos e solicitamos que escrevessem (0) para nunca usei, (1) para usei uma vez, (2) para usei algumas vezes e (3), uso frequentemente. Após a devida quantificação, chegamos às seguintes respostas:

Quadro 1 – Aplicativos possibilitados pelo computador e pela Internet³

Mercado Livre				Orkut				SMS				EA Games				The Sims			
(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)
21	3	3	2	2	1	5	21	10	4	7	8	6	3	12	8	6	3	12	8
Twitter				Formspring.me				Google Earth				MSN Messenger				Facebook			
(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)
16	3	3	7	19	5	2	3	20	1	8	0	2	3	3	21	11	6	7	4
Google				Youtube				Wikipédia				Skype				Email			
(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)
0	0	1	28	0	0	1	28	5	6	11	7	21	5	2	1	6	1	9	13

Analisando o quadro, percebemos que houve maior incidência de respostas (2) e (3) em 09 (nove) dos 15 (quinze) aplicativos. São eles: Orkut, SMS, EA Games, The Sims, MSN Messenger, Google, Youtube, Wikipédia e Email. Isso significa que a

³ Quadro também apresentado no seguinte artigo do GELED: COSTA, T. B. A influência da ferramenta digital “Google Tradutor” no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011.

maioria dos participantes tem contato constante com o meio digital através dos aplicativos citados.

Posteriormente, elaboramos o seguinte questionamento:

Você já utilizou algum desses aplicativos na sala de aula? Caso afirmativo, em quais situações (inglês, português, matemática, etc.)? Poderia contar que tipo de atividade o(a) professor(a) desenvolveu com a turma?

No total, 21 (vinte e um) participantes responderam simplesmente “Não” ou “Nunca usei”. Apenas 03 (três) responderam “Sim”, mas nenhum relato esteve relacionado com Língua Inglesa, como podemos comprovar pela transcrição dos excertos abaixo:

Excerto # 01

Sim, português e matemática, aula livre. (K.)⁴

Excerto # 02

Português, vimos o museu. (G.A.)

Excerto # 03

Sim, Google e pesquisar sobre pantanal, geografia. (W.P.)

Vale ressaltar que obtivemos maior incidência de respostas positivas para uso dos aplicativos, ao mesmo tempo em que obtivemos mais respostas negativas para uso dos aplicativos em sala de aula. Com isso, percebemos que estes alunos não utilizam tais aplicativos na escola, mas em um contexto informal, têm acesso a eles para outras finalidades.

Outros 03 (três) participantes responderam “Sim”, mas não entenderam o real sentido da pergunta e relataram experiências em que utilizaram celulares para navegar na internet sem a devida autorização da professora.

Excerto # 04

Matemática - na prova peguei cola pelo celular só que faz muito tempo foi em 2009. (A.M.)

Excerto # 05

⁴Os nomes dos participantes desta pesquisa foram preservados, sendo representados através de suas iniciais. A redação original das respostas foi mantida, não tendo sido feita nenhuma correção ortográfica ou gramatical.

Sim. Em todas mas o professor não estava vendo porque era pelo celular.
(M.D.)

Excerto # 06

Sim eu entro no meu celular nas aulas de história e valores humanos. (J.F.)

Mesmo que essas três respostas não tenham atendido às nossas expectativas, elas demonstram a presença da tecnologia em sala de aula.

As outras 02 (duas) respostas restantes merecem atenção especial, pois estão relacionadas ao “Projeto UCA”, cujo objetivo é oferecer um *netbook* para cada aluno das escolas municipais e modernizar algumas aulas, mantendo contato mais direto com a realidade dos alunos de hoje em dia.

A escola onde coletamos os dados foi a primeira escola da cidade de Uberaba a ser beneficiada pelo projeto. Os *netbooks* foram entregues no início do ano de 2011, mas já em meados de junho/2011 nenhum aluno havia recebido o material. Portanto, ao perguntarmos sobre o uso dos aplicativos em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas:

Excerto # 07

Não porque nós não recebeu computadores. (L.S.)

Excerto # 08

Não recebemos o notebook. (A.C.)

Quando questionamos a professora sobre a demora na entrega dos *netbooks* para os alunos, ela nos disse que os professores deveriam passar por um treinamento antes, já que a maioria não possuía conhecimento suficiente sobre ferramentas digitais. Percebemos, inclusive, certo receio em sua resposta e uma demonstração de insegurança de quem teme não conseguir dominar aquilo que seus alunos dominam.

Esse é um fator preocupante, pois a resistência por parte do professor em se adequar às necessidades de seus alunos, em aceitar que ainda há muito para se aprender e em se manter aberto para o novo, acaba impondo barreiras maiores para o desenvolvimento do interesse do aprendiz pela matéria. Esse assunto, que será tratado na próxima seção, foi o principal gerador de nossa pergunta de pesquisa.

4.2 Processo de retroação e irreversibilidade no contexto da sala de aula

A seção “Processo de Aprendizagem de Línguas” de nosso questionário traz as

duas principais questões desta parte da análise.

Analisemos cada uma separadamente para então chegarmos a uma conclusão a respeito de nossa pergunta de pesquisa.

Você acha que consegue aprender uma língua estrangeira como inglês sem estar no ambiente escolar? Como você busca o conhecimento fora da sala de aula?

Obtivemos 06 (seis) respostas negativas e 23 (vinte e três) positivas. Dentre as 23 (vinte e três) positivas, 11 (onze) estão relacionadas com a busca de conhecimento pela Internet; 09 (nove) respostas variaram entre “cursos”, “professores particulares” e “textos em inglês”. Os outros 03 (três) participantes não foram específicos em suas respostas e apenas afirmaram buscar conhecimento fora do ambiente escolar.

Destacamos 03 (três) excertos interessantes dentre as respostas dadas pelos adeptos a internet como meio alternativo de aprendizagem:

Excerto # 09

Na internet, em livros de inglês, filmes legendados na TV, no videogame, etc. (I.F.)

Excerto # 10

Sim, como disse na pergunta anterior, aprendo na Internet, vendo vídeos de programas em inglês, para saber como se usa o programa, e já aprendo a língua inglesa. (V.H.)

Excerto # 11

Sim no PC em jogos, site, na TV desenhos, no PS2 jogos em espanhol, japonês, inglês. (L.F.)

O participante V.H. faz referência a uma resposta dada por ele na questão anterior, o que pode enriquecer nossa argumentação. Vejamos:

Os recursos tecnológicos (jogos on-line, MSN, Orkut...) que você usa no dia a dia influenciam sua aprendizagem de língua estrangeira? Caso afirmativo, de que maneira?

Excerto # 12

Sim, pois meu Orkut existe várias palavras em inglês, os jogos online que eu jogo não é do Brasil são dos Estados Unidos, pois converso com jogadores em inglês as vezes. (V.H.)

Entendemos que esses três participantes percebem os propiciamentos presentes no meio digital para aprendizagem de Língua Inglesa, o que já caracteriza um grande avanço tendo em vista o tradicionalismo que ainda permeia as salas de aula do país. No

entanto, apenas V.H. demonstra realmente efetivar esses propiciamentos, aprimorando seu nível de conhecimento sobre a língua em questão, dado similar ao que foi encontrado por Oliveira, 2011.

Com isso, inferimos que a busca por novas informações no meio digital é prazerosa para os alunos à medida que tal fato acontece por iniciativa própria. Percebemos, pelas respostas apresentadas, que mesmo em momentos de lazer através de MSN, Orkut e jogos diversos, os alunos têm oportunidades para aprender aquilo que talvez não aprenderiam no ambiente da sala de aula.

O incentivo dos professores é um fator importante para instigar esse espírito de autonomia nos aprendizes e foi pensando nisso que elaboramos a próxima pergunta alvo de nossa análise:

Você se sente desmotivado para aprender língua inglesa em razão de alguma atitude negativa do professor, como não te auxiliar em alguma atividade ou não solucionar uma dúvida? Explique.

Ao todo foram 12 (doze) respostas negativas, 15 (quinze) positivas e 02 (duas) em branco. A maioria das respostas negativas ficou restrita a apenas “Não” e as demais especificavam que a falta de auxílio da professora não afetava a aprendizagem devido ao fato de gostarem muito da Língua Inglesa.

Analisemos algumas das respostas positivas:

Excerto # 13

Sim, pois quando o professor me explica com mal humor, ou quando ele sabe e explica tipo com preguiça eu não faço nenhuma qualquer atividade dessa matéria. (V.H.)

Excerto # 14

As professoras tem um desanimo de explicar um pouco a matéria quando o aluno tem dúvida e não é só a de Inglês, as outras também. (B.M.)

Excerto # 15

Sim. Porque se ele ou ela não me explicar, vou ficar com dúvidas e se eu ficar com dúvidas depois eu não fico com vontade de saber mais e desisto. (M.D.)

A resposta de V.H. reflete muito o que presenciamos durante as aulas que observamos no Estágio Supervisionado obrigatório: professores com competência intelectual, mas que pareciam não fazer questão de compartilhar conhecimento ou por acreditarem que aquilo não iria acrescentar nada para a vida do aluno ou simplesmente

por negligência e falta de interesse em auxiliar o aluno.

No excerto de número treze, B.M. aparentemente responde de acordo com a sua realidade atual, ou seja, ela sente desânimo por parte dos professores não somente nas aulas de Inglês, mas também nas outras. Levando em consideração que B.M. cursa a 5ª série (6º ano) do ensino Fundamental, vemos essa resposta como ainda mais preocupante, tendo em vista que alguma atitude negativa do(a) professor(a) pode marcá-la negativamente e de maneira significativa.

O excerto de número quatorze exemplifica o processo de Retroação (BERTALANFFY, 1975; ROSINI, 2006), cujo conceito pode ser transportado para a educação. O processo é espiralar, portanto, temos ação e reação constantemente, como em qualquer sistema complexo. Se a professora não explica a matéria de maneira satisfatória como expôs o participante M.D., o aluno pode ficar com dúvida ou perder o interesse pela matéria e, conseqüentemente, desistir de aprender ou aprofundar seus conhecimentos.

Explorando o conceito de irreversibilidade (DEMO, 2002), podemos dizer que todo sistema complexo está sujeito à manifestação dessa característica. Com isso, temos que a insatisfação ou desinteresse do aluno pela matéria pode ser irreversível, caso o(a) professor(a) venha a se comportar de maneira descomprometida.

A falta de comprometimento de alguns educadores reflete também no interesse do aluno em buscar conhecimento através de meios alternativos, como o ambiente virtual. Em nossas observações, nos deparamos com algumas situações que exemplificam essa questão.

Como já foi exposto anteriormente, alguns alunos tanto da 5ª série (6º ano) quanto da 7ª série (8º ano) traziam dúvidas para serem solucionadas em sala de aula. Como essas dúvidas estavam relacionadas com jogos ou *sites* da internet, a professora ignorava por acreditar que aquilo não acrescentaria nada para a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, obtivemos respostas como a que se encontra a seguir para pergunta que estamos analisando.

Excerto # 16

Sim. Minha professora às vezes que eu faço perguntas ela finge que não me escuta. (C.C)

Essa participante costumava fazer questionamentos a respeito de expressões em

Língua Inglesa que encontrava na internet, mas a professora, pelo menos em nossa presença, nunca demonstrou prontidão para responder. Por isso, acreditamos que essa resposta de C.C. pode estar relacionada com estes momentos em que ela era ignorada ao inserir o meio digital em sala de aula. Devemos levar em consideração que o nível de proficiência da professora não parecia ser o mais avançado, mas diante de uma situação de questionamento do aluno, acreditamos que ela deveria ao menos demonstrar interesse em pesquisar para poder responder posteriormente.

Retomando o processo de Retroação em sala de aula, podemos dizer que no caso da integração com os recursos tecnológicos, ele acontece da seguinte maneira: o aluno mantém contato com o meio digital como forma de divertimento; ao se deparar com alguma palavra ou expressão em Língua Inglesa que lhe cause dúvida, anota e leva para sala de aula com o intuito de receber auxílio da professora; a professora demonstra interesse, apoio e incentiva o aluno a continuar mantendo sua atenção a tudo que possa lhe trazer conhecimento extra; o aluno, interessado e com a curiosidade aguçada, continua pesquisando novas palavras provenientes da Língua Inglesa nos jogos que participa ou *sites* que navega e o processo se repete constantemente.

A partir do momento em que a professora ignora o questionamento do aluno ou não reconhece a importância da aprendizagem no contexto informal, ela interrompe o processo natural de Retroação. Os agentes do sistema (aluno e professor) passam a não agir mais em harmonia e esse conflito causa desordem ao meio em questão.

Um exemplo de como um simples gesto de atenção por parte do professor pode devolver a harmonia ao sistema constituído na sala de aula, está na resposta de um dos participantes da pesquisa para a pergunta citada anteriormente. Em uma das aulas, o aluno queria saber o significado de uma frase em inglês que aparecia em seu jogo de cartas. Ele tentou levar o questionamento até a professora, como não obteve êxito, recorreu a nós, estagiárias. Nós prontamente o auxiliamos, o que, provavelmente, gerou a seguinte resposta:

Excerto # 17

Sim. Mas tenho sorte, a minha professora é meio brava, mas as assistentes são legais. (A.C.F.)

Isso significa que talvez esse aluno não perca o estímulo para fazer questionamentos ou buscar mais conhecimento sobre a língua. No caso dele, a característica da irreversibilidade deve ser ressignificada, ou seja, devemos

compreender que a falta de incentivo do professor não determina que o estudante não se motive por outras razões. É preciso ter consciência de que a irreversibilidade estará sempre presente na sala de aula, pois o que acontece não pode retornar no tempo, mas os alunos podem encontrar propiciamentos fora da sala de aula, como defende Paiva (2010).

5. Considerações Finais

O presente artigo objetivou responder à seguinte pergunta: Como a falta de incentivo, por parte do professor, à autonomia e à iniciativa do aprendiz ao aprender a Língua Inglesa por meio da internet tende a interromper o processo natural de retroação?

Concluimos, após as análises, que a falta de incentivo do professor à autonomia do aluno tende a interromper o processo em questão e que isso acontece a partir do momento que atitudes negativas e incoerentes do professor (como falta de interesse em responder perguntas, descaso com o conhecimento proveniente do cotidiano do aluno, dificuldades de inserção do contexto informal ao processo de ensino e aprendizagem) afetam significativamente a vida do aluno, fazendo com que ele perca a motivação em aprender determinado conteúdo. Se esse aprendiz sente a falta de incentivo por parte do professor que deveria ser seu maior incentivador na busca por novos conhecimentos, ele pode perder o interesse pela matéria, permanentemente ou definitivamente.

Concluimos ainda que o educador deve trabalhar como um mediador para auxiliar os alunos no reconhecimento das novas tecnologias como inerentes ao processo de aquisição de conhecimento.

A sala de aula como um ambiente de aprendizagem possui a complexidade como característica inerente, principalmente na interação entre professor e aluno. Acreditamos que essa interação deve acontecer de maneira positiva. O aprendiz deve estar aberto para aproveitar o conhecimento compartilhado pelo professor, ao mesmo tempo em que esse educador deve aceitar aquilo que o aluno tem para lhe oferecer. Os mundos de ambas as partes devem conviver em harmonia para que a desordem não se instale de maneira permanente no ambiente, prejudicando o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Nossa pesquisa enfrentou algumas limitações em relação à colaboração dos alunos. Muitos até responderam o questionário, mas não levaram o Termo de

Consentimento assinado pelos pais ou responsáveis. Com isso, pudemos utilizar poucos questionários para nossa análise, o que dificultou um pouco a realização de conclusões mais concretas.

No entanto, essas limitações não impediram nosso desejo de dar continuidade a pesquisa. Surgiu, então, o interesse de realizar os mesmos questionamentos para os alunos do Ensino Médio que, teoricamente, já possuem um contato mais prolongado com a Língua Inglesa. Gostaríamos de entender se eles também sentem falta dos recursos tecnológicos em sala de aula e se as atitudes do(a) professor(a) são relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Outro encaminhamento possível está relacionado ao “Projeto UCA”. Seria interessante explorar o uso dos *netbooks* em sala de aula e analisar se houve alguma mudança na concepção tanto dos alunos quanto da professora em relação à presença dos recursos tecnológicos no contexto formal escolar.

6. Referências

BARCELOS, F. A. A. **Aprendendo inglês em jogos on-line**: um relato sobre nativos digitais. 19f. Trabalho de conclusão de curso (TCC) – Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2010.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas**. 2. ed. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1975. 351 p.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARLINI, A. L.; LEITE, M. T. M. Adolescentes e tecnologias: o aluno nativo digital. IN: CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. **20% a distância e agora?**: Orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

COSTA, T. B. **A influência da ferramenta digital “Google Tradutor” no processo de aprendizagem de língua inglesa**. Trabalho de conclusão de curso (TCC) – Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2011.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. New York: Cambridge University Press, 2003.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Remix e autoria:** Entender a geração digital. Disponível em: <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/remix15.html>>. Acesso em 19 mai. 2011.

_____. **Metodologia do conhecimento científico.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009, p. 145 – 159.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

HOLLAND, J. **Emergence:** From Chaos to Order. Helix Books, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/Complexity science and second language acquisition.** Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, v. 18, n. 2, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008. 287 p.

LORENZ, E. N. Deterministic nonperiodic flow. **Journal of the Atmospheric Sciences**, v. 20, n. 2, p. 130-141, march 1963.

OLIVEIRA, D. V. **De redes sociais a comunidades de prática:** um estudo sobre percepção e efetivação de *affordances* no ambiente on-line. 22f. Trabalho de conclusão de curso (TCC) – Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos:** lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 187-203.

_____. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa In: LIMA, Diógenes Cândido. **Aprendizagem de língua inglesa:** histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

ROSINI, A. M. Metodologia em Sistemas de Informação. In: ROSINI, A. M. **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância.** São Paulo: Pioneira, 2006, p. 103 – 116.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 117 – 126.

Artigo recebido em: 27.09.2012

Artigo aprovado em: 18.12.2012

A relação entre as crenças verbalizadas e depreendidas das ações do professor de Língua Inglesa no que tange ao ensino mediado pelas novas tecnologias

The relation between what is said and what is done by the English Teacher when it comes to language teaching mediated by new technologies

Kássia Gonçalves Arantes*

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor, no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de língua inglesa, bem como identificar os fatores que se articulam para o estabelecimento dessa relação. Para tanto, fazemos o confronto entre as crenças manifestadas no dizer do professor e as crenças depreendidas de seu fazer. Inserida numa perspectiva predominantemente qualitativa de cunho interpretativista, a pesquisa adota uma abordagem contextual de investigação de crenças de professores. O trabalho é fundamentado teoricamente em estudos que abordam as crenças de professores, o papel das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e a relação entre o professor reflexivo e a utilização das novas tecnologias. Os principais resultados encontrados apontam predominantemente para uma relação de dissonância entre o dizer e o fazer dos professores, e os fatores articuladores dessa relação se enquadram em quatro classes, a saber: fatores contextuais, experienciais, cognitivos e afetivos.

Palavras-chave: ensino de línguas; crenças; novas tecnologias.

Abstract: This study aims at investigating the interrelation between what teachers say and do, as for the influence of new technologies on English language teaching and learning, as well as identifying the factors which combine for the establishment of this interrelation. For this purpose, we confront the verbalizations of the teacher's beliefs and the beliefs inferred from their actions. Grounded on a qualitative-interpretive perspective, the research adopts a contextual approach to the investigation of teachers' beliefs. Our theoretical framework includes studies about teachers' beliefs, the role of technologies on English language teaching and learning processes, and the interrelation between the reflective teacher and the use of new technologies. The main outcomes point fundamentally to a relationship of dissonance between what the teachers say and do, and the articulating factors for this interrelation are encompassed in the four following classes: contextual, experiential, cognitive and affective factors.

Keywords: Language teaching; teachers' beliefs; new technologies.

Introdução

O presente artigo consiste em um recorte de minha dissertação de Mestrado intitulada “O ensino de Língua Inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor.”

* Professora de Língua Inglesa da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Linguística pela mesma instituição.

Já há algum tempo se tem discutido acerca do ensino mediado por novas tecnologias nas diversas áreas do conhecimento e tal modalidade de ensino oferece hoje recursos outrora inimagináveis.

O ensino de língua estrangeira (doravante LE) tem particularmente se beneficiado desse desenvolvimento, pois este tem possibilitado uma gama quase inesgotável de aplicações das tecnologias, e mais notadamente, do computador. Sua utilização vai desde uma simples ferramenta que permite ao aluno praticar exercícios com um *feedback* imediato até à real interação com falantes da língua-alvo através de recursos oferecidos pela Internet.

Warschauer (1996) afirma que os professores de línguas deveriam refletir sobre as implicações dos computadores na aprendizagem de línguas, visto a dramática expansão das aplicações dos mesmos observada atualmente.

A nosso ver, essa constatação de Warschauer (1996) a respeito das implicações dos computadores na aprendizagem de línguas pode ser estendida a outras tecnologias como retroprojetores, câmeras fotográficas, filmadoras, aparelhos de videocassete, CD players, aparelhos de DVD, MP3 players, Ipods, Ipads e *smartphones*. Algumas dessas tecnologias já são utilizadas há um certo tempo e outras vêm despontando recentemente como possíveis recursos nas salas de aula de LE. Acreditamos que a não familiarização com essas tecnologias possa privar o professor de ferramentas com potencial para enriquecer de forma considerável os processos de ensino e aprendizagem de línguas, e daí a relevância de se refletir sobre a utilização das mesmas.

Esclarecemos, portanto, que no escopo deste trabalho, ao nos referirmos às novas tecnologias, cuja definição abordaremos mais adiante, não nos referimos somente a computadores, mas a ferramentas diversas que de uma forma ou de outra interferem nos processos de ensino e aprendizagem de LE.

Na nossa concepção, um bom professor de LE é aquele capaz de refletir criticamente sobre sua prática e reavaliá-la constantemente. Conforme asseveram autores como Freire (2003) e Almeida Filho (2005a), um profissional crítico da educação deve ser capaz de articular o diálogo entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Esse processo reflexivo, ou seja, esse “pensar sobre o fazer” deveria abranger aspectos múltiplos da prática do professor, e por essa razão, nos remetemos uma vez mais a Warschauer (1996), e reafirmamos sua sugestão para que o professor de línguas

reflita também sobre as implicações das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de LE.

Ao abordarmos a prática do professor, consideramos que esse “fazer” é influenciado, dentre outros fatores, pelas crenças que o professor traz consigo e que são construídas ao longo de toda sua vida enquanto aprendiz e/ou educador. De acordo com Barcelos, Batista e Andrade (2004, p. 14), “a importância das crenças está relacionada à influência que elas podem exercer na prática pedagógica dos professores”.

Faz-se necessário compreender melhor a relação entre crenças, ações e o contexto. Logo, “é preciso investigar como acontece essa relação complexa entre crenças e ações” (BARCELOS, 2006, p. 35) e qual a influência do contexto na mesma.

Diante do exposto, propomo-nos a investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor no que tange à influência das novas tecnologias no ensino de língua inglesa (doravante LI), levando em consideração o contexto no qual o professor se encontra inserido.

Ressaltamos que ao nos referirmos ao dizer do professor, estamos tratando da manifestação verbal de suas crenças e ao mencionarmos o seu fazer, nos referimos às crenças depreendidas de suas ações.

Em se tratando de um aspecto do processo educacional tão debatido, e ainda assim, tão controverso na atualidade, acreditamos que as novas tecnologias promovam uma relação multifacetada entre as crenças manifestadas verbalmente e as crenças depreendidas das ações do professor. Ademais, partimos do pressuposto de que vários são os fatores que subjazem ao estabelecimento dessa relação.

O nosso principal objetivo por meio deste trabalho se configura, portanto, investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor com relação à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, buscando a articulação dos fatores que interferem nessa relação.

Para atingirmos o objetivo geral acima proposto, desdobramos o mesmo nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as crenças que permeiam a instituição investigada sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI;
- Identificar as crenças manifestadas no dizer do professor sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI;

- Depreender as crenças implícitas no fazer do professor sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI;
- Identificar a natureza da relação entre o dizer e o fazer do professor no que concerne à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI;
- Investigar os fatores que se articulam na construção da relação entre o dizer e o fazer do professor.

De acordo com nossa proposta, optamos por realizar um estudo de caso, visto que o nosso objetivo consiste em focalizar uma situação específica dentro de um contexto específico, e não em promover generalizações. Por se tratar de um estudo de crenças de professores de línguas, nos embasamos em Barcelos (2001) para a definição da abordagem que norteia a nossa pesquisa.

Referencial teórico

Tendo em vista o nosso propósito de investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor com relação à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, nos respaldamos primordialmente em estudos sobre: (i) o papel das novas tecnologias no ensino de LE, levando em consideração tanto seu aspecto histórico quanto social, (ii) as crenças do professor de LE e a relação destas com a prática do professor.

As novas tecnologias

No mundo globalizado em que vivemos, tendo em vista o alcance dos avanços tecnológicos nos múltiplos setores da sociedade, uma demanda que percebemos no contexto de ensino e aprendizagem de LE se refere à expectativa de utilização das chamadas novas tecnologias.

Muito se discute a respeito da influência das novas tecnologias na educação e sobre a crescente variedade de aparatos tecnológicos com potencial de aplicação nos processos de ensino e aprendizagem. Mas, afinal, o que são novas tecnologias?

Em sua acepção original, tecnologia se configura a “teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana.” (HOUAISS, 2001). Por extensão de sentido, Houaiss apresenta ainda outro verbete que define tecnologia como “qualquer técnica moderna e complexa”. Esse último verbete está mais de acordo com a acepção de

tecnologia usualmente aceita pela sociedade moderna, exceto pelo fato, talvez, de se tratar da técnica especificamente e não do instrumento em si, como normalmente o faz o senso comum.

Por outro lado, ao nos depararmos com essa definição, constatamos a natureza pleonástica da locução novas tecnologias, utilizada por nós e por praticamente toda a literatura que aborda a relação entre essas e a educação. A partir do momento que tecnologia significa técnica moderna, a imprescindibilidade do termo ‘novas’ passa a ser questionada.

Houaiss (2001) nos traz ainda a locução alta tecnologia ou tecnologia de ponta, a qual é definida como “técnica avançada, de última geração”. À primeira vista essa locução pode aparentar um caráter também redundante, mas que nos parece mais apropriado que o amplamente difundido ‘novas tecnologias’. Afinal, com base em que parâmetros se estabelece o que é novo e o que não é?

O novo nos parece algo subjetivo, que depende muito da perspectiva de quem utiliza o termo. Para Almeida (2007, s/p), o “novo não é uma propriedade da matéria, mas uma qualidade da consciência.” Para o autor, o novo não reside em um lugar específico, mas habita as consciências que se mostram receptivas. Ou seja, a novidade não se encontra na técnica ou na ferramenta, mas na abordagem de quem as observa ou utiliza.

Diante disso, nos questionamos qual seria a nossa concepção de novas tecnologias, considerando que, por uma questão de adequação ao campo de pesquisa no qual nos encontramos inseridos, optamos pela utilização desse termo, ainda que conceitualmente redundante.

Com base no contexto e nos propósitos de nossa investigação, adotamos a noção de novas tecnologias com base na concepção de novo proposta por Almeida (2007), visto que na nossa abordagem não nos interessa o grau de modernidade ou novidade subjacente a determinadas técnicas ou ferramentas, mas sim o olhar do usuário sobre as mesmas.

Assim sendo, definimos novas tecnologias no escopo desse trabalho como técnicas e/ou ferramentas que visam a otimizar processos já existentes e/ou propiciar a realização de novos.

As novas tecnologias e o ensino de LE

Em sua excelente retrospectiva sobre o uso da tecnologia para o ensino e aprendizagem de segunda língua, Salaberry (2001, p. 52) argumenta que, “enquanto a maioria das ‘novas tecnologias’ (rádio, televisão, videocassete, computadores) podem ter sido revolucionárias no contexto geral da interação humana, não está claro se elas alcançaram níveis semelhantes de benefício pedagógico no domínio do ensino de segunda língua”. Ou seja, o autor questiona a efetiva contribuição das chamadas novas tecnologias para o desenvolvimento da área de ensino de línguas e o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem de LE.

Contudo, ainda que haja divergências acerca da real contribuição das chamadas novas tecnologias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de LE, é inegável que de uma forma ou de outra, esses processos sejam afetados por elas.

Leffa (2002) faz uma consideração pertinente ao abordar a questão da realfabetização que se coloca como um desafio aos professores na atualidade. Ele pondera que o professor da época da introdução da imprensa talvez preferisse os livros caprichosamente copiados pelos escribas, mas que ele precisou se realfabetizar. Analogamente, o professor do terceiro milênio pode preferir formas mais tradicionais de se redigir um texto, como escrevê-lo e apagá-lo várias vezes usando lápis e borracha, mas ele não pode ignorar que tecnologias mais modernas já estão disponíveis para o empreendimento de tal ação.

Conforme sugerem Sampaio e Leite (1999), o professor precisa se conscientizar de que vivemos num mundo hoje onde distintos meios podem levar ao raciocínio e ao conhecimento e que a aula expositiva não se constitui mais a única forma pela qual se dá a aprendizagem. As autoras postulam que, “assim como qualquer instrumento, as tecnologias que servem para comunicar e produzir podem se adequar a variados objetivos preestabelecidos pelo sistema educacional ou pela escola. Por isso, faz-se necessária a reflexão sobre seu papel no ambiente escolar.” (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 20).

Há muito se iniciou o relacionamento entre o ensino de LE e as novas tecnologias e este tem se estreitado cada vez mais. Da mesma maneira que a tecnologia se aperfeiçoa e com isso amplia-se sua gama de aplicações, as pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas têm constantemente buscado novas formas de se utilizar as tecnologias em consonância com as abordagens de ensino adotadas.

Conforme afirmam Sampaio e Leite (1999), as tecnologias, assim como o mundo em geral, estão em constante transformação e devem ser interpretadas crítica e permanentemente. À medida que surgem novos avanços tecnológicos e se aprimora a pesquisa na área do ensino de línguas, mais frutífera se torna essa parceria.

O professor reflexivo e as novas tecnologias

O papel do professor de línguas estrangeiras tem crescido à proporção do crescimento da globalização mundial. Segundo Leffa (2002, p. 104), “na medida em que aumentam as relações entre as pessoas, mediadas basicamente pela linguagem, aumenta a importância do professor de línguas estrangeiras, que pode estar vivendo, agora, seu melhor momento histórico”.

A ampliação da importância do seu papel não deve ser tomada pelo professor apenas como uma responsabilidade a mais a ser agregada ao seu rol já tão extenso de atribuições, mas como uma grande oportunidade. Para assumir a importância do seu papel, o professor precisa evoluir, e para isso é essencial que ele desenvolva sua capacidade de rever sua prática por meio de um processo reflexivo.

São vastas as proporções assumidas pela discussão a respeito da formação crítico-reflexiva do professor nos últimos tempos, tanto no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, como na educação em geral. Compartilhamos da opinião de Silva, Rocha e Sandei (2005, p. 24), ao afirmarem que “a questão da reflexão tem sido uma das tônicas centrais na área de formação de professores em contextos nacionais e internacionais.” E acreditamos que esse processo não ocorre por acaso, e que não se trata de modismo ou de simples adesão ao discurso vigente.

Somente a partir de uma atitude reflexiva o professor pode se questionar e rever sua prática. A acomodação é um elemento perigoso nesse processo, pois o professor acomodado não questiona suas decisões pedagógicas, não abre espaço para a revisão de crenças e valores. Ao avaliar a sua prática a partir de uma perspectiva reflexiva, o professor pode detectar possíveis contradições entre o dizer e o fazer. E conforme postula Cavalcanti (1999, p. 181), “[...] essas contradições são iluminadoras,” pois, ao serem detectadas, possibilitam ao professor avaliar a necessidade de mudança.

Nesse processo de conscientização crítico-reflexiva do professor, faz-se necessário que a questão das novas tecnologias seja também levada em consideração,

visto a importância destas para os processos de ensino e aprendizagem, conforme explicitado anteriormente.

Esse processo de familiarização com a aplicação das novas tecnologias no ensino é chamado de alfabetização tecnológica por Sampaio e Leite (1999). As autoras ressaltam que esse processo não pode se limitar ao seu aspecto mecânico de utilização dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da tecnologia. E acrescentam que é preciso que professores “conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem por ela dominados” (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 19).

Assim como Sampaio e Leite (1999), Corrêa (2003), também defende aquilo que chama de visão crítica da tecnologia, com a construção de uma nova articulação entre tecnologia e educação. O professor é convocado a ir além e passar a construir novos paradigmas, e não continuar reproduzindo os mesmos velhos padrões simplesmente utilizando-se agora de artefatos tecnológicos inovadores.

As crenças do professor e o ensino de LE

Acreditar em algo configura-se fator motivador da ação em qualquer domínio da existência humana. Agimos porque acreditamos que algo não está bom o suficiente e portanto, precisamos modificá-lo. Ou ao contrário, porque algo se apresenta exatamente como achamos que deveria, e por isso, não pode ser ameaçado em sua estabilidade. Em outras palavras, nossas crenças nos impelem a recuar, a agir ou a reagir, de acordo com a situação.

Barcelos (2001, p. 73) afirma que “uma das mais importantes características das crenças refere-se à sua influência no comportamento.” Contudo, diversos pesquisadores que investigam a relação entre crenças e ações no contexto do ensino e aprendizagem de LE (GIMENEZ, 1994; RICHARDSON, 1996; MALATÉR, 1998; BORG, 2003; BARCELOS, 2000, 2001, 2004, 2006; VECHETINI, 2005) atestam a complexidade dessa relação.

Barcelos (2004), endossando outros pesquisadores, argumenta que nem sempre as crenças e as ações coincidem. Vechetini (2005, p. 138), por sua vez, afirma que ora há certas incongruências entre o discurso e a prática do professor, “ora há bastante coerência entre o seu dizer e o seu fazer”.

A autora sinaliza para a complexidade da relação entre crenças e ações, e acima de tudo, para a relação intrincada que estas estabelecem com o contexto do qual fazem parte. Compreende-se agora que crenças e ações não estabelecem uma relação lógica, mas que ao contrário, esse relacionamento é determinado por especificidades do contexto no qual é estabelecido.

Richardson (1996) acrescenta ainda que uma determinada crença do professor pode sustentar práticas distintas ou absolutamente prática nenhuma, caso ele não saiba como engendrar uma prática que corresponda àquela crença. Ou seja, não há uma relação determinística entre uma crença e sua prática subsequente, o que corrobora a natureza complexa e contextual dessa relação.

Malatér (1998) afirma que apesar de a influência exercida pelas crenças na prática do professor ser amplamente discutida na área, é inegável a existência de fatores que restringem essa influência. Dentre os vários fatores citados pela autora, destacamos a falta de recursos educacionais, pressões de tempo e avaliação, política da instituição e tensões no ambiente da sala de aula.

Em alguns casos, ainda que o professor tenha uma crença e manifeste a intenção de agir de acordo com ela, outros fatores atuam de forma mais determinante na hora da concretização de sua prática.

Segundo Borg (1999), três classes de fatores atuam sobre as crenças do professor: fatores experienciais, fatores cognitivos e fatores contextuais. Os fatores experienciais referem-se a experiências educacionais e profissionais significativas que o professor tenha vivenciado, os fatores cognitivos estão relacionados a concepções e percepções trazidas pelo professor e os fatores contextuais referem-se a aspectos relacionados a contextos instrucionais específicos.

O que podemos inferir com base em pesquisas que investigam a relação entre crenças e ações é que esta se trata de uma relação complexa, interativa, contextual, e difícil de ser perscrutada, posto que inumeráveis fatores atuam tanto sobre as crenças como sobre as ações.

Diante dessa relação de imensa complexidade, ecoamos a pergunta que Barcelos (2006, p. 27) relata ser feita por vários pesquisadores iniciantes, dentre os quais nos enquadrámos: mas “afinal, o que podemos considerar como crenças – o que os professores e alunos dizem ou o que fazem?”

Barcelos (2001) sugere que as crenças não sejam inferidas somente por meio das verbalizações dos indivíduos, mas também através de suas intenções e ações. Analogamente, Basso (2006) argumenta que as crenças quase sempre são inferidas mais por meio do que as pessoas fazem do que pelo que dizem, dada a dificuldade de se medir as crenças.

Segundo Gimenez (1994), três são as perspectivas pelas quais as crenças são abordadas. A primeira posição sinaliza que as crenças são explícitas no nível da consciência, o que permite a materialização das mesmas em palavras. Ou seja, sob essa perspectiva, a verbalização das crenças se configura o foco de investigação das mesmas. Na segunda perspectiva, a linguagem cede lugar às interações observadas em sala de aula; isto é, argumenta-se que as crenças estão implícitas nas ações do professor e devem ser deduzidas por meio da observação do que ele faz em sala de aula. E na terceira, propõe-se uma combinação da análise das verbalizações e dos comportamentos como meio de investigação das crenças.

Com vistas a responder à pergunta de Barcelos (2006), e com o respaldo das autoras supracitadas, afirmamos que, na nossa concepção, consideramos como crenças tanto o que professores e alunos manifestam verbalmente, isto é, o seu dizer, como o que manifestam em suas ações, ou seja, o seu fazer. A nosso ver, as interpretações que o indivíduo faz da realidade se manifestam tanto em suas palavras como em suas ações.

Reafirmamos, assim, a nossa proposta de investigarmos a relação entre o dizer e o fazer do professor, por meio da investigação da relação entre as crenças manifestadas no dizer e as crenças manifestadas no fazer do professor no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI.

Aspectos metodológicos

Com respeito à abordagem metodológica utilizada em nosso trabalho para a investigação das crenças do professor, nos respaldamos em Barcelos (2001) e adotamos uma abordagem contextual, cuja perspectiva consiste em identificar e compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos, e não generalizar sobre as crenças. Conforme aponta Vieira Abrahão (2006) nessa abordagem a relação entre crenças e ações não é simplesmente sugerida, mas investigada por intermédio da observação.

A nossa pesquisa foi realizada em um instituto de idiomas de uma cidade de grande porte do interior de Minas Gerais e tivemos como participantes a pesquisadora, as coordenadoras pedagógicas e quatro professores de inglês do referido instituto.

Esses quatro professores foram selecionados a partir de um grupo inicial de participantes voluntários formado por 21 professores das quatro filiais do instituto, que responderam a um questionário semiaberto quando do início da coleta de dados. No processo de escolha dos mesmos procuramos selecionar professores que apresentassem características variadas com o intuito de aumentarmos as nossas possibilidades de identificação de diferentes fatores que influenciam o dizer e o fazer dos mesmos.

Para a nossa coleta de dados, nos valem das seguintes fontes:

- questionário semiaberto para levantamento das crenças das coordenadoras pedagógicas do instituto a respeito da influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI;
- material institucional composto pelo livro do professor (*lesson plan*) mais material de apoio pedagógico (livreto e apostila sobre o método de ensino adotado pela instituição);
- questionário semiaberto para levantamento das crenças do professor com relação à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI;
- notas de campo realizadas durante a observação de aulas dos quatro professores;
- entrevista realizada com os quatro professores cujas aulas foram observadas para confronto entre os dados coletados nos questionários e nas notas de campo quando da observação das aulas.

A entrevista e as notas de campo se configuram, a nosso ver, os instrumentos essenciais de nossa coleta, pois é a partir deles que podemos traçar a relação entre o dizer e o fazer do professor no que tange à aplicação das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, assim como estabelecer os fatores que influenciam essa relação.

O nosso objetivo a partir dos questionários semiabertos era coletar informações sobre o perfil dos professores do instituto e obter uma ideia geral sobre suas crenças, para que de posse dessas informações iniciais, pudéssemos selecionar os quatro professores os quais convidaríamos a participar de nossa pesquisa.

Para a etapa subsequente da coleta de dados, agendamos as datas para as observações de aulas com os quatro professores participantes e escolhemos uma turma de nível básico, uma de nível intermediário e duas de nível avançado. Optamos por assistir a cinco aulas de cada professor, o que corresponde a seis horas e quinze minutos de aula por participante.

Cabe aqui prestar esclarecimentos sobre uma delicada questão ética que diz respeito a até que ponto os professores participantes, notadamente os quatro professores selecionados para participarem de toda a investigação, deveriam estar cientes do foco de nossa pesquisa. Optamos por informar a eles que o nosso trabalho se tratava de uma investigação a respeito da utilização de novas tecnologias, sem entrar em detalhes com relação à questão das crenças e a relação entre o dizer e o fazer do professor.

Nossa opção se justifica no risco de contaminação dos dados representado por essa informação, posto que a consciência desses professores sobre a nossa intenção de investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor poderia levá-los a adotar comportamentos que eles julgassem se adequar aos parâmetros buscados por nós, conforme pontuado por Allwright e Bailey (1991). Optamos, desse modo, por fornecer informações mais gerais sobre os nossos objetivos aos professores, e nos comprometemos a informá-los sobre os detalhes de nossa pesquisa em um momento oportuno.

Terminado o processo de observação de aulas, e após uma primeira análise geral dos dados, elaboramos os roteiros e agendamos as entrevistas com os quatro professores participantes para confronto dos dados obtidos a partir dos dois primeiros instrumentos de pesquisa utilizados. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente para facilitar a análise dos dados.

Análise e discussão dos dados

A nossa análise de dados está organizada em quatro etapas, a saber: análise dos questionários, análise do material institucional composto pelo material didático e de apoio utilizados pelo professor e pela coordenação, análise das notas de campo provenientes da observação das aulas, e análise das entrevistas. Cabe ressaltar que essas quatro etapas não obedecem a uma ordem cronológica fixa e não estão desvinculadas

umas das outras, havendo frequentemente o confronto entre os dados provenientes das mesmas.

Vale esclarecer que a análise das crenças nos questionários e entrevistas é feita a partir de trechos de fala (oral e escrita) que revelem as percepções dos participantes com respeito à influência das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de LI. Por sua vez, as crenças implícitas no material institucional são apreendidas a partir das instruções relacionadas à utilização das novas tecnologias encontradas no livro do professor (*lesson plan*), e de quaisquer referências à tecnologia presentes no material de apoio pedagógico. Finalmente, as crenças apreendidas do fazer do professor são inferidas a partir de suas ações durante as aulas observadas.

Os excertos nos quais nos baseamos para apreendermos as crenças analisadas neste trabalho podem ser encontrados no trabalho completo do qual esse artigo foi originado, cujo título apresentamos em nossa introdução.

Crenças institucionais

Com o intento de identificarmos as crenças institucionais sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI que permeiam o nosso contexto de pesquisa, nos valem da análise dos questionários semiabertos respondidos pela coordenação da escola e da análise do material institucional composto pelo livro do professor (*lesson plan*) mais material de apoio pedagógico (livreto e apostila sobre o método de ensino adotado pela instituição).

Vale destacar, ainda, que o arrolamento das crenças é feito, na maioria das vezes, com base na recorrência dos temas aventados, mas devido à relevância de alguns temas mencionados de forma isolada, consideramos pertinente acrescentá-los ao rol das crenças.

Da perspectiva da coordenação

Partindo para a análise dos questionários semiabertos respondidos pela coordenação pedagógica da instituição, primeiramente classificamos os dados obtidos em crenças sobre a influência positiva das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI e em crenças sobre a influência negativa das mesmas. Ou seja, separamos os

aspectos positivos dos aspectos negativos mencionados. Vale esclarecer que essa se constitui a perspectiva escolhida por nós para abordarmos os dados coletados, em consonância com o instrumento de pesquisa adotado, no qual esses aspectos são destacados. Contudo, temos consciência de que esse se configura apenas um olhar sobre os dados, dentre os vários possíveis.

A partir dessa divisão em aspectos positivos e negativos, procuramos agrupar as crenças manifestadas pelos professores em categorias embasadas (BARCELOS, 2001), que foram surgindo no decurso de nossa análise.

Da perspectiva do material institucional

Ao analisarmos os três itens que compõem o material institucional, constatamos que nenhum traz qualquer justificativa para a adoção desta ou daquela tecnologia. Nenhuma menção é feita aos benefícios proporcionados pela utilização das chamadas novas tecnologias, ou seja, aparentemente, na perspectiva do material institucional, a adoção de recursos como um computador de última geração ou um aparelho de DVD não representa vantagem em comparação à utilização de um gravador e de um projetor de slides.

A tecnologia demonstra, portanto, atuar como um suporte ao método de ensino e às técnicas subjacentes a ele. Ela parece assumir o papel de materializadora dos princípios nos quais se baseiam o método de ensino adotado pela instituição, o que lhe confere uma posição central em todo o processo de ensino e aprendizagem no instituto de idiomas em questão.

Julgamos conveniente esclarecer que a crença depreendida do material institucional não necessariamente retrata a crença do(s) seu(s) autor(es). Essa se configura a nossa interpretação face às menções à tecnologia identificadas no material analisado.

As crenças institucionais identificadas estão representadas no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Crenças institucionais sobre a utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI

	Aspectos positivos		Aspectos negativos	
	Categorias	Crenças	Categorias	Crenças
Da perspectiva da coordenação	Aspecto utilitário	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.	Aspecto social	As novas tecnologias podem acentuar o abismo social no país.
		As novas tecnologias são ferramentas utilizadas pelo aluno como complemento à sua aprendizagem.	Papel do aluno	As novas tecnologias podem levar o aluno à acomodação.
	Aula	As novas tecnologias tornam as aulas mais dinâmicas.	Papel do professor	As novas tecnologias podem ser má empregadas pelo professor de LI.
	Cognição	As novas tecnologias influenciam o processo cognitivo do aluno.		
		As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.		
	Flexibilidade	As novas tecnologias flexibilizam o ensino de LI.		
	Informação	As novas tecnologias viabilizam o acesso rápido à informação de qualidade.		
	Interação	A interação é facultada pela utilização das novas tecnologias.		
Tempo	As novas tecnologias otimizam a utilização do tempo.			
Da perspectiva do material	Crença implícita A utilização da tecnologia está vinculada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.			

Essas crenças nos indicam as percepções e concepções que embasam o contexto no qual o professor investigado se inscreve, mais especificamente no que tange ao papel das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de LI. A partir das visões da coordenação pedagógica e do material institucional, arrolamos as crenças institucionais sobre o tema em questão, as quais serão confrontadas posteriormente com as crenças do professor, de forma a identificarmos a possível influência das primeiras sobre as últimas.

A relação entre o dizer e o fazer do professor

Focalizamos agora o objetivo principal de nosso trabalho, que consiste em investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor. Primeiramente, elencamos as crenças manifestadas no dizer do professor; em seguida, depreendemos as crenças implícitas em seu fazer e finalmente, confrontamos os dois grupos de crenças. A partir dessa contraposição, discutimos os fatores que se articulam no estabelecimento da referida relação.

Para o levantamento de tais fatores, nos valem das crenças institucionais já discutidas, e dos dados analisados a seguir, que consistem das crenças do professor. Ademais, buscamos também outros indícios em excertos extraídos dos questionários e das entrevistas dos quatro professores participantes.

O dizer do professor

Conforme mencionado anteriormente, ao nos referirmos ao dizer do professor, estamos tratando da manifestação verbal de suas crenças. No nosso caso, para identificarmos essas crenças, analisamos a manifestação das mesmas nos questionários semiabertos respondidos pelos quatro professores, quando da primeira etapa da coleta de dados, e nas entrevistas semiestruturadas, derradeira fase de nossa coleta.

Por se tratar de um número mais reduzido de crenças que o observado quando do levantamento das crenças institucionais, nesta etapa de nossa análise não julgamos haver a necessidade de categorização das mesmas. Ademais, outro ponto que merece ser ressaltado é a ínfima menção desses quatro professores a aspectos negativos da utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LL, o que nos levou a não abordar aspectos positivos e negativos como itens distintos. As raras ocorrências identificadas de crenças relacionadas a aspectos negativos são abordadas junto às demais crenças.

As crenças dos quatro professores participantes de nossa investigação podem ser resumidas no quadro 2, a seguir. Como forma de preservar o anonimato dos participantes, optamos por identificá-los por meio de pseudônimos escolhidos pelos próprios durante a entrevista final.

Quadro 2: Crenças manifestadas no dizer do professor sobre a utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI

Professor	Crenças manifestadas no dizer do professor
João	As novas tecnologias incrementam as aulas.
	As novas tecnologias são ferramentas utilizadas pelo aluno como complemento à sua aprendizagem.
	As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.
	As novas tecnologias podem causar dependência.
Laura	As novas tecnologias influenciam positivamente a aprendizagem de LI.
	As novas tecnologias se restringem ao computador.
	O uso das novas tecnologias no ensino de LI pode tornar o processo um pouco mecânico.
Murilo	As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.
	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.
	As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.
Paulo	As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.
	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.
	As novas tecnologias podem causar dependência.

O quadro 2 nos permite identificar muitas crenças comuns entre os professores participantes. A exceção pelas crenças da professora Laura, que não coincidem com as crenças de nenhum dos outros três professores, os demais compartilham a maioria de suas crenças, conforme ressaltamos durante a análise.

O fazer do professor

Para essa etapa de nossa análise, nos valem as notas de campo registradas pela pesquisadora quando da observação das aulas dos quatro professores investigados. Conforme já mencionamos anteriormente, foram assistidas cinco aulas de cada um dos participantes, e durante a observação das mesmas, nos focamos nas ações dos professores relacionadas à utilização das novas tecnologias.

De forma análoga à análise das crenças realizada na subseção anterior, também abordamos as ações dos quatro professores separadamente de modo a facilitar a posterior comparação entre o dizer e o fazer dos mesmos.

A seguir, apresentamos um quadro com o resumo de tais ações dos quatro professores.

Quadro 3: Utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI

Professor	Utilização das novas tecnologias na aula de LI
João	A utilização das novas tecnologias praticamente se limita à TV e ao DVD <i>player</i> , com exceção de uma atividade na primeira aula assistida na qual o computador é utilizado.
	A natureza da utilização da TV e do DVD <i>player</i> segue os moldes prescritos pelo plano de aula fornecido pela instituição.
Laura	A utilização das novas tecnologias se limita à TV e ao DVD <i>player</i> .
	A natureza da utilização da TV e do DVD <i>player</i> segue os moldes prescritos pelo plano de aula fornecido pela instituição.
Murilo	A utilização da TV e do DVD <i>player</i> também segue os moldes prescritos pelo plano de aula fornecido pela instituição, porém não se limita a isso.
	O professor utiliza seu <i>notebook</i> pessoal para incrementar as aulas de LI.
	A Internet é acessada várias vezes durante as aulas para busca de informações que elucidem e enriqueçam suas explicações.
	Os recursos tecnológicos disponíveis são muito bem aproveitados para incrementar os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de LI
Paulo	A utilização das novas tecnologias se limita à TV e ao DVD <i>player</i> .
	A natureza da utilização da TV e do DVD <i>player</i> segue os moldes prescritos pelo plano de aula fornecido pela instituição.

Crenças tácitas no fazer do professor

Em consonância com os preceitos da abordagem contextual de investigação de crenças, além das crenças manifestadas verbalmente no dizer do professor, consideramos ainda as crenças que são ‘ditas’ de forma indireta através de suas ações. São essas as crenças que chamamos de crenças tácitas, das quais tratamos nesta subseção.

A partir da observação das aulas e subsequente análise das notas de campo, representada no quadro 3, depreendemos a seguinte crença comum aos quatro professores da instituição participantes da pesquisa:

- A utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.

Essa é uma crença inferida a partir das ações dos quatro professores em todas as aulas observadas, considerando que nas cinco aulas todos os professores fizeram uso de aparatos tecnológicos (TV e DVD *player*) em consonância com as determinações do plano de aula, que contém a descrição das técnicas a serem adotadas pelo professor.

Ficou muito evidente que o emprego da tecnologia nas aulas de LI estava condicionado às prescrições do plano de aula.

Além dessa crença comum aos quatro professores, podemos depreender outras duas crenças a partir das ações do professor Murilo, que inclusive coincidem com duas das três crenças desse professor levantadas por nós a partir de suas manifestações verbais. São elas:

- As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula;
- As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.

Os demais professores, ainda que manifestem verbalmente outras crenças levantadas por intermédio dos questionários, não nos parecem explicitar essas ou outras crenças em suas ações, salvo a crença comum já mencionada. Passemos, então, à comparação entre essas crenças manifestadas no dizer do professor e as crenças tácitas em seu fazer.

A natureza da relação entre o dizer e o fazer do professor

Em função da complexidade da relação que comumente se estabelece entre o dizer e o fazer do professor, conforme explicitamos no capítulo da fundamentação teórica, vale esclarecer aqui que optamos por identificar e discutir somente os tipos de relação predominantemente revelados pelo confronto entre o dizer e o fazer de cada um dos professores no contexto investigado. Salientamos, uma vez mais, que ao nos referirmos à comparação entre o dizer e o fazer do professor, não nos referimos ao confronto direto entre as crenças e as ações do professor, mas ao confronto entre a manifestação verbal de suas crenças e as crenças inferidas a partir de suas ações.

Ao traçarmos um paralelo entre tais crenças, conforme nos mostra o quadro 4 adiante, identificamos alguns pontos de consonância e alguns pontos de dissonância entre elas. Importante ressaltar que os últimos são mais numerosos que os primeiros, e os fatores que contribuem para essa discrepância serão discutidos posteriormente.

Quadro 4: Crenças manifestadas no dizer e no fazer do professor

Professor	Crenças manifestadas no dizer do professor	Crenças manifestadas no fazer do professor
João	As novas tecnologias incrementam as aulas.	A utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.
	As novas tecnologias são ferramentas utilizadas pelo aluno como complemento à sua aprendizagem.	
	As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.	
	As novas tecnologias podem causar dependência.	
Laura	As novas tecnologias influenciam positivamente a aprendizagem de LI.	A utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.
	As novas tecnologias se restringem ao computador.	
	O uso das novas tecnologias no ensino de LI pode tornar o processo um pouco mecânico.	
Murilo	As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.	A utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.
	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.
	As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.	As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.
Paulo	As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.	A utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.
	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.	
	As novas tecnologias podem causar dependência.	

Por intermédio do confronto entre essas crenças, depreendemos dois tipos de relação, a saber: uma relação de natureza dissonante, como pôde ser observado no caso dos professores João, Laura e Paulo, e uma relação de consonância, no caso do professor Murilo.

Tomemos inicialmente o caso do professor João. Apesar de ter a crença de que as novas tecnologias incrementam as aulas de LI, tornando-as mais ricas, ele não parece utilizá-las em suas aulas com esse propósito, se restringindo a adotá-las conforme o especificado no plano de aula, ou seja, para fins de associação entre som e imagem, repetição, compreensão auditiva, de acordo com as técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.

Fenômeno semelhante pode ser observado em relação ao professor Paulo, cuja utilização das novas tecnologias nas aulas de LI se restringe ainda mais às orientações prescritas pelo plano de aula utilizado por ele. Apesar de considerar as novas tecnologias um fator de motivação ao aluno e de visualizá-las como instrumentos de auxílio ao ensino por propiciarem subsídios audiovisuais adicionais, sua prática se restringe aos recursos exigidos pela instituição, limitando-se a utilizar a tecnologia como um ferramental para a aplicação das técnicas estabelecidas pelo método.

No caso da professora Laura, a dissonância entre as crenças manifestadas no seu dizer e as crenças manifestadas no seu fazer é igualmente observada. A professora

afirma acreditar na indispensável contribuição da tecnologia para a aprendizagem de LI, o que nos levou a inferir sua crença sobre a influência positiva das novas tecnologias para a aprendizagem de LI (quadro 4). Portanto, esperava-se que a utilização das mesmas nas aulas de Laura não se restringisse a somente o prescrito pelo plano de aula.

Outra crença manifestada no dizer de Laura diz respeito à possibilidade do uso das novas tecnologias no ensino de LI tornar o processo um pouco mecânico. Essa crença está relacionada à preocupação da professora com o aspecto afetivo do ensino, conforme observamos no seguinte excerto:

[1] Laura: “Qualquer tecnologia no final das contas se torna repetitiva, então acho que por ela só não basta, por isso que ela só não basta.[...] Ela precisa de algo que traga, não sei, o emocional, assim, sabe, um carinho que a gente tem pelos alunos, assim, uma troca.”

A sua prática em geral explicita uma preocupação em manter um relacionamento de proximidade com seus alunos, como por exemplo, ao fazer uso de apelidos, ao demonstrar estar ciente de questões pessoais deles e de sempre se posicionar próxima fisicamente de seus alunos durante as aulas. Acreditamos, portanto, que o fato de a professora restringir o uso da tecnologia para o meramente prescrito pelo método de ensino adotado pela escola possa ser justificado pelo temor demonstrado por ela que a tecnologia possa mecanizar esse processo.

Por sua vez, a relação entre o dizer e o fazer do professor Murilo no que tange à utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI apresenta um caráter consonante, isto é, as crenças manifestadas no que o professor realiza em suas aulas vem ao encontro do que ele afirma acreditar.

Em primeiro lugar, fica muito evidente a consonância entre suas crenças, posto que a todo momento durante suas aulas o professor faz uso da tecnologia para auxiliá-lo com subsídios audiovisuais e para o acesso a informações diversas, conforme as crenças manifestadas em seu dizer.

Por outro lado, a ostensiva utilização da tecnologia por Murilo em suas aulas é coerente com a sua crença de que as novas tecnologias atuam como um fator motivacional. Ainda que essa questão motivacional não seja uma crença inferida por nós no fazer do professor por não haver como afirmar que o que o leva a agir de tal

maneira seja essa crença, a nosso ver, é esperado que um professor utilize em suas aulas algo que acredite motivar seus alunos.

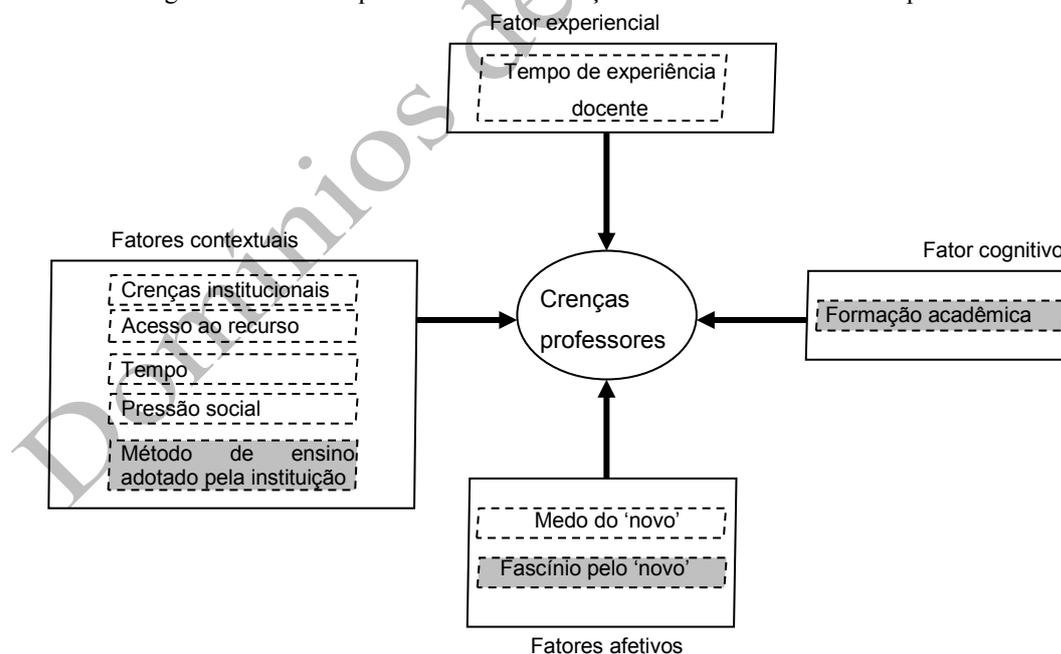
Fatores que se articulam na relação entre o dizer e o fazer do professor

Com vistas a nos orientarmos a respeito das classes de fatores que afetam as crenças de professores, nos baseamos no trabalho de Borg (1999), e os nossos resultados apontaram para fatores inscritos nas três classes destacadas pelo autor: fatores contextuais, experienciais e cognitivos.

Ademais, identificamos uma quarta ordem, que se trata de fatores afetivos, que não foi contemplada no contexto de investigação de Borg (1999), mas que foi revelada pela análise dos nossos dados.

Esses fatores foram inferidos a partir da análise dos questionários e das entrevistas dos quatro professores, nos quais buscamos pistas que nos indicassem elementos subjacentes às crenças manifestadas tanto no dizer quanto no fazer desses professores. Tais fatores estão representados no diagrama 1, a seguir:

Diagrama 1: Fatores que influenciam a relação entre o dizer e o fazer do professor



Podemos observar que os fatores contextuais se constituem os fatores de influência preponderante na relação entre o dizer e o fazer do professor na instituição pesquisada. Identificamos seis fatores de ordem contextual contra dois de ordem afetiva,

e apenas um de cada uma das ordens experiencial e cognitiva. Ou seja, a influência do contexto na formação das crenças do professor, destacada em trabalhos como os de Damião (1994), Richardson (1996), Perina (2003), Pereira (2005) e Barcelos (2006), dentre outros, é corroborada pelos resultados obtidos a partir de nossa análise dos dados. Os resultados encontrados assinalam a relevância do contexto de trabalho no qual o professor se inscreve para a formação e manifestação de suas crenças.

Além disso, os fatores que fomentam a dissonância são predominantes, posto que foram identificados sete fatores com essa característica em oposição a apenas três que fomentam a consonância entre o dizer e o fazer do professor, sendo os últimos representados no diagrama pelos quadrinhos coloridos. Considerando que identificamos uma relação de dissonância entre o dizer e o fazer de três professores, e uma relação de consonância apenas no caso de um professor, a predominância de fatores que fomentam a dissonância era um resultado esperado.

Os dados demonstram que as crenças institucionais (quadro 1) se configuram um fator contextual de suma importância. A patente influência das mesmas na formação das crenças do professor apontam para o poder exercido pelo discurso coletivo na instituição investigada.

Outro fator contextual que parece exercer uma grande influência na relação entre o dizer e o fazer do professor é o acesso ao recurso. Os professores alegam que as salas de aula não dispõem mais de computadores, como no passado, e atribuem a isso o fato de não utilizarem as novas tecnologias como gostariam:

[2] Murilo: “Não tenho o *notebook* na sala todos os dias. Aí eu teria que trazer. E tem dias que eu não consigo trazer.”

Temos ainda um terceiro fator contextual, que é a questão tempo. Os quatro professores justificam utilizar a tecnologia menos do que gostariam também com base no fator tempo, conforme afirma Laura:

[3] Laura: “Eu acho que é tempo mesmo, [...] falta de organizar mesmo o tempo, o cronograma.”

Outro fator contextual que, a nosso ver, contribui para o estabelecimento dessa relação entre o dizer e o fazer do professor é a pressão social imposta sobre este. Apesar de esse fator não ter ficado muito evidente na análise dos dados, posto que somente a professora Laura explicita essa questão, acreditamos na influência dele com base também em nossa experiência e observação.

Identificamos esse sentimento no seguinte excerto da entrevista com a professora Laura:

[4] Laura: “Eu falei, gente, não, não é possível, né? Eu tenho que entrar, né? Eu não vou ficar pra trás.”

Esse mito da necessidade da tecnologia acaba por suscitar um sentimento de urgência, que é externalizado no dizer da professora em elementos como ‘tenho’ e ‘não vou ficar pra trás’. Mas por uma série de outros fatores, essa necessidade aparente pode não chegar a ser efetivada em sua prática, gerando assim, a discrepância entre o dizer e o fazer da professora.

Abordamos, finalmente, o único fator contextual que, a nosso ver, fomenta a consonância entre o dizer e o fazer do professor. Os dados indicam que a principal motivação do professor para a utilização das novas tecnologias (notadamente da TV e do DVD) no ensino de LI reside no método de ensino adotado pela instituição, por intermédio das instruções prescritas no material didático utilizado pelos professores. Vejamos:

[5] João: “É uma característica imprescindível, sem a televisão e o DVD não tem jeito, porque a metodologia toda gira em torno do DVD e da televisão.”

[6] Murilo: “Pela metodologia da escola. Por causa da metodologia, eu tenho que usar o DVD, televisão.”

No que concerne à influência de experiências educacionais ou profissionais nas crenças do professor, os dados analisados revelam apenas um elemento que classificamos como um fator experiencial influente, que consiste no tempo de experiência docente do professor.

Os excertos a seguir, extraídos da entrevista com a professora Laura, a professora mais experiente dentre os quatro participantes, denotam essa questão:

[7] Laura: “Olha, eu tenho 12 anos de metodologia [...] Eu vou te ser muito sincera, eu não sei se eu conseguiria sair da metodologia. Eu não sei se isso é negativo ou não, mas eu acho assim, que eu já me adaptei à metodologia.”

No caso da professora Laura, o tempo de experiência docente parece ter um papel fundamental em suas escolhas pedagógicas.

No que concerne a fatores relacionados às concepções e percepções dos professores quanto ao papel das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, identificamos apenas um elemento que classificamos como um fator cognitivo influente, que consiste na formação acadêmica do professor.

Essa questão está relacionada ao professor Murilo, que se configura o único professor dentre os quatro participantes cuja formação não se inscreve dentro das Ciências Humanas, posto que quando da nossa coleta de dados Murilo acabara de se formar em Ciência da Computação.

Durante a entrevista semi-estruturada, solicitamos ao professor que refletisse a respeito das razões que o levavam a utilizar as novas tecnologias mais que os outros professores participantes. Diante de tal solicitação, o professor avaliou:

[8] Murilo: “Acho que é minha formação. Porque eu acho que as pessoas não utilizam não é porque elas não queiram, porque todos querem. [...] Elas não têm assim, preparo, pra poder usar tudo, e pra saber onde procura. Porque a gente precisa saber onde que acha.”

Ao investigarmos os fatores que influenciam as crenças do professor, nos deparamos ainda com questões relacionadas às emoções do professor. Esses fatores, aos quais nos referimos como fatores afetivos, não se enquadram diretamente em nenhuma das classes de fatores propostas por Borg (1999). Contudo, é inegável que se relacionem com o aspecto cognitivo da questão, mesmo que indiretamente, uma vez que o emocional tem o potencial para desencadear ou para reprimir o cognitivo.

Os fatores afetivos de influência preponderante nas crenças do professor identificados por nós abrangem questões concernentes aos temores e desejos do professor.

O primeiro fator afetivo observado é o medo do 'novo'. Em um primeiro momento, as crenças manifestadas no dizer do professor parecem explicitar o desejo de uma utilização mais ostensiva das novas tecnologias, ou seja, o desejo de inovação. Contudo, os dados sugerem que, ao se deparar com a prática, surge o receio de se investir no desconhecido.

Esse temor é identificado sobretudo no dizer da professora Laura, que argumenta preferir não arriscar modificar uma situação na qual ela se sente confortável:

[9] Laura: “Eu acho que eu fico mais na minha experiência do que no ‘novo’. Já tô naquilo ali, sei que aquilo ali funciona e eu vou seguindo aquilo, entendeu?”

Acreditamos que essa classe de fatores afetivos identificada em nosso trabalho possa ser mais explorada em pesquisas futuras para que se investigue de forma mais aprofundada a influência de fatores afetivos nas crenças de professores não somente no que tange à utilização de novas tecnologias, mas em múltiplos aspectos dos processos de ensino e aprendizagem de LI.

Estamos cientes de que este se configura apenas o nosso olhar sobre os dados, e certamente, diferentes naturezas de relação e outros fatores seriam identificados sob diferentes perspectivas. Acreditamos, contudo, que essa potencialidade se constitua precisamente a grande riqueza da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, em cuja natureza nosso trabalho se inscreve.

Considerações finais

Acreditamos que os resultados alcançados em nosso trabalho tragam relevantes implicações para a área de ensino e aprendizagem de línguas, pois apontam para algumas contradições que revelam a necessidade de se abordar os processos de ensino e aprendizagem de LI a partir de um ângulo mais amplo, que leve em consideração fatores diversos como o contexto de atuação do professor, a sua história e até mesmo suas emoções.

Interpretamos as incongruências observadas entre o dizer e o fazer do professor com respeito às novas tecnologias como um alerta aos agentes educacionais, pois, por mais que seja importante se investir em tecnologia na atualidade, notadamente no universo educacional, de nada adianta modernizar o equipamento sem modernizar as práticas subjacentes ao seu emprego. E para modernizar tais práticas, é preciso focar o professor, ouvir o que ele tem a dizer, e acima de tudo, investir no professor.

É preciso deixar de buscar soluções externas para as questões educacionais e passar a encarar o processo de dentro pra fora, a começar pelo professor, posto que “nenhuma tecnologia é tão perfeita que possa prescindir do organizador da atividade didática.” (GADOTTI, 1994 *apud* SAMPAIO; LEITE, 1999).

O foco de nossa investigação incidiu sobre o professor, pela precípua importância que atribuímos ao seu papel no processo educacional. Apesar de termos nos valido da perspectiva da coordenação pedagógica da escola, o nosso foco foi, indiscutivelmente, o professor.

Contudo, temos consciência de que esse processo é constituído por outros agentes não menos importantes e que, a nosso ver, merecem ter suas percepções abordadas no que diz respeito às novas tecnologias e o ensino e aprendizagem de LI. Assim, apontamos também para a necessidade de pesquisas futuras que abordem a questão das novas tecnologias a partir das perspectivas de outros agentes, como o diretor e o aluno. Por outro lado, nos questionamos que resultados seriam alcançados caso a pesquisa fosse conduzida em outros contextos educacionais, como a escola regular pública e privada, ou um curso de Letras.

Além da discutida dissonância entre as crenças do professor manifestadas em seu dizer e aquelas manifestadas em seu fazer, os resultados alcançados sinalizam ainda para outros pontos de contradição. Os dados nos mostram, por exemplo, que ora o professor visualiza as novas tecnologias enquanto qualquer aparato tecnológico à sua disposição, ora se refere a elas como se tratando somente do computador. Ora diz acreditar não poder ficar pra trás no que diz respeito à utilização da tecnologia na sala de aula de LI, ora afirma se sentir satisfeito com a sua prática estabelecida. As discrepâncias não são reveladas somente no confronto entre o dizer e o fazer do professor, mas aparentemente, em todos os aspectos relacionados às suas crenças.

Além do rol de fatores levantados, essas divergências podem ser atribuídas também à própria natureza das crenças, que segundo Barcelos (2006), são dinâmicas, paradoxais e contraditórias, o que nos suscita o seguinte questionamento: como almejar a harmonia entre as crenças manifestadas no dizer do professor e as crenças manifestadas em seu fazer, se estas são em si inerentemente contraditórias? E mais além, por que buscar a harmonia? Por que almejar a consonância entre o que se pensa, o que se diz, e o que se faz?

A nosso ver, quando Mahatma Ghandi nos sugeriu sempre visar a completa harmonia entre pensamento, palavra e ação, seu objetivo era preconizar uma coerência de comportamento oriunda do desenvolvimento do autoconhecimento do indivíduo.

Vários são os ângulos a partir dos quais nossos dados podem ser analisados, e a todo momento eles parecem nos mostrar algo novo. Contudo, dentro do recorte no qual nos propusemos a trabalhar, encerramos aqui o nosso trabalho, sem, contudo, encerrarmos as nossas reflexões, pois “o conhecimento nunca se esgota, devendo estar aberto a reformulações”, e “assim como a vida, se faz e se produz dia a dia” (SAMPAIO; LEITE, 1999, p.52).

Referências

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 160 p.

ALMEIDA, G. As. **Novo milênio novo de novo**. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/guilherme15.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2007

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005a. p. 11-27.

ANTHONY, E. Approach, method and technique. In: SMOLINSKI, F. (Ed.). **Landmarks of American language & linguistics**. Washington: United States Information Agency, 1985. p. 199-202.

BARCELOS, A. M. F.. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience**: a Deweyan approach. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, A. M. F.. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F.. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. de S.; ANDRADE, J. C.. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F.. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F.. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-85.

BORG, S.. The use of grammatical terminology in the Second Language Classroom: a Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions. **Applied Linguistics**, v. 20, n. 1, p. 95-126, 1999.

BROWN, H. D.. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. 480 p.

BUZATO, M. E. K. Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa. In: LOPES, R. E. V. *et al.* (Org.). **Linguística e Ensino: Novas Tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229-267.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 179-184.

CORRÊA, J.. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-50.

DAMIÃO, S. M.. **Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo**. 1994. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

DUFVA, H.. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. 1. ed. Nova York: Springer, 2006. p. 131-152.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p. (Coleção Leitura).

GIMENEZ, T. N. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. 1994. 343 f. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

HOUAISS, A.; **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2001. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br>> Acesso em: 03 maio 2007.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4., 2001, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002. p. 95-108.

MALATÉR, L. S. de O.. **A teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study**. 1998. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

PEREIRA, K. B.. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto em sala de aula**. 2005. 191 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

PERINA, A. A.. **As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios**. 2003. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J.. **Handbook of research on teacher education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

SALABERRY, M. R. The use of technology for second language learning and teaching: a retrospective. **The Modern Language Journal**, v. 85, n. 1, p. 39-56, mar. 2001.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 111 p.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Anual de Educação**, v. 9, n. 9, p. 48-62, 2006. Disponível em: <www.unianhanguera.edu.br> Acesso em: 25 mar. 2007.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. de L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. **Contexturas**, APLIESP, v. 8, n. 8, p. 19-40, 2005.

SILVEIRA, M. I. M.. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999. 103 p.

VECHETINI, L. R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes**. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H.. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

Artigo recebido em: 29.09.2012

Artigo aprovado em: 17.12.2012

A influência da ferramenta digital “Google Tradutor” no processo de aprendizagem de língua inglesa

The influence of the digital tool "Google Translate" in the English learning process

Thaís Bernardes Costa*

Resumo: Prensky (2001) afirma que a nova geração de alunos está habituada ao uso de tecnologias e a receber e assimilar informações rapidamente, esses sujeitos são nomeados “nativos digitais”. A aprendizagem de língua inglesa nesse contexto digital tem se justificado, principalmente, pelo *status* de língua global e por ser um instrumento de comunicação entre diferentes culturas. Dessa maneira, propomos analisar o processo de aprendizagem de língua inglesa através da ferramenta *online* “Google Tradutor” por um nativo digital de uma escola municipal de Uberaba (MG). Para tal propósito, recorremos ao conceito de *affordance* (GIBSON, 1986), utilizado na área de Linguística Aplicada, que diz respeito às diferentes formas como o indivíduo utiliza e percebe um ambiente. Sendo assim, acreditamos que os ambientes *online* são propícios para a efetivação de diferentes *affordances*. Além disso, Benson (1997) afirma que ambientes extraclasse (defendemos que isso inclui a internet) contribuem para a autonomia na aprendizagem. Através de questionários e de uma entrevista com um aprendiz de língua inglesa, concluímos que ele percebe e efetiva diferentes *affordances* por meio do “Google Tradutor”. Percebemos ainda que esse aprendiz, foco do estudo, mostra indícios de autonomia e de ‘não-autonomia’ na sua aprendizagem de língua inglesa.

Palavras-chave: Língua Inglesa; *Google Tradutor*; aprendizagem; *affordances*; autonomia.

Abstract: Prensky (2001) claims that the new generation of students is accustomed to the use of technologies and to receive and assimilate information quickly, these people are named as "digital natives". The learning of the English language in this digital context is justified, mainly, by its status as a global language and be considered as an instrument of communication among different cultures. Thus, we propose to analyze the English learning process of a native digital from a municipal school in Uberaba (MG), via the online tool "Google Translate". For this purpose, we use the concept of *affordance* (GIBSON, 1986), which is used in Applied Linguistics and which concerns the different ways a person perceives and uses the environment. Thus, we believe that online environments are conducive to the realization of different *affordances*. In addition, Benson (1997) states that extracurricular environments, and we highlight the Internet as one of them, contribute to learning autonomy. Through questionnaires and an interview with an English language learner, we have concluded that he realizes different *affordances* through "Google Translate". Besides, we have observed that this learner, focus of this study, shows aspects of autonomy and ‘non-autonomy’ in his English learning process.

Keywords: English Language; *Google Translate*; learning; *affordances*; autonomy.

1. Introdução

Atualmente sabemos que é comum o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para auxiliar o processo de aprendizagem de qualquer disciplina, inclusive o de língua estrangeira. O meio digital é vastamente citado em documentos oficiais, como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

* Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior (BRASIL, 1998, p. 87).

Visto que a realidade da sociedade atual está repleta de elementos tecnológicos digitais (computadores, internet, celulares), os métodos e abordagens de ensino precisam acompanhar essa mudança para não serem considerados antiquados ou retrógrados. O perfil dos alunos das escolas regulares vem mudando com os anos, principalmente a partir do século 20, e o sistema educacional se esforça para acompanhá-los, porém ainda há um longo caminho para se alcançar o êxito.

A grande maioria dos aprendizes está ambientada com diversas tecnologias digitais de informação e comunicação, portanto podem ser considerados, de acordo com Prensky (2001), “nativos digitais”. Assim, torna-se cada vez mais necessária a inclusão de atividades envolvendo esses recursos em sala de aula. As instituições de ensino, que no início enxergavam esse avanço tecnológico como ameaça e dispersor da atenção do aluno, já começam a explorar mais as diversas ferramentas que as tecnologias digitais oferecem a favor da educação.

Durante o período de observação do estágio supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, obrigatório no Curso de Letras da UFTM, pudemos observar o quanto as escolas buscam integrar a tecnologia ao ensino. Na escola-campo, na qual conduzi meu estágio, pertencente à rede municipal de ensino de Uberaba (Minas Gerais), existe um projeto chamado “Um computador por aluno” (Projeto UCA), no qual cada indivíduo matriculado na instituição recebe um *netbook*. Esse material pode ser usado em sala de aula conforme o professor determine em seu planejamento, além disso, o objeto pode ser levado para casa pelo aluno para a realização de atividades extraclasse.

A partir dessas observações, iniciamos com a principal inquietação que conduziu à realização desta pesquisa. Durante esse período de estágio, alguns alunos disseram que usavam ferramentas da internet para auxiliar na aprendizagem da língua estrangeira. Dentre esses aprendizes, um aluno - nomeado nesta pesquisa como João - se destacava. Esse aprendiz, durante as aulas, respondia a todas as perguntas acerca de vocabulário feitas pela professora, além de, na maioria das vezes, alcançar notas boas em suas

avaliações. Diversas vezes era questionado o lugar no qual ele aprendia as novas palavras, e sua resposta era sempre a mesma: *Google Tradutor*¹. Portanto, a partir desse caso, surgiu o seguinte questionamento: como essa ferramenta contribui para a construção da aprendizagem de língua inglesa desse aprendiz?

Sendo assim, esse estudo justifica-se, inicialmente, pela importância da tecnologia na aprendizagem, visto que os aprendizes estão cada vez mais adeptos ao uso de recursos tecnológicos digitais. Assim, a familiaridade digital desses indivíduos precisa ser levada em conta para que o ensino se torne mais agradável e parta da realidade deles.

Objetivamos analisar: primeiramente, quais as características desse aprendiz de língua inglesa que busca aprender por meio dessa ferramenta tecnológica e quais os propiciamentos² efetivados por esse aprendiz que o auxiliam no processo de aprendizagem de língua inglesa através do uso da ferramenta *Google Tradutor*; e, em um segundo momento, se o uso dessa ferramenta o constitui como sujeito autônomo em sua aprendizagem de língua inglesa.

Para nortear este estudo, abordamos o conceito de “nativo digital” a partir de Prensky (2001). Posteriormente, dividimos nossa base teórica em duas seções: a primeira voltada para o conceito de “propiciamento” (ou *affordance*) de acordo com Gibson (1986), Van Lier (2004) e Paiva (2006, 2008, 2009, 2010). Na segunda parte, abordamos a questão da autonomia na aprendizagem de língua inglesa conforme as obras de Benson (1997), Dickinson (1987), Little (1991) e Littlewood (1996).

2. Fundamentação teórica

2.1. O contexto da geração digital

Devido ao crescente contato com novas tecnologias, as novas gerações iniciaram-se em um mundo diferente. Prensky (2001, p. 1) afirma que o perfil dos estudantes mudou radicalmente, “os aprendizes de hoje *pensam e processam informações diferentemente* de seus antecessores”³ (grifo do autor). Além disso, o modelo de educação atual não está completamente adequado a isso, pois não foi

¹ “Google Tradutor” ou “Google Translate” é um serviço virtual gratuito da empresa Google Inc. de tradução instantânea de textos e *websites*.

² Termo traduzido por Paiva (2009), cuja concepção será posteriormente discutida neste texto.

³ Essa e as demais traduções são de minha responsabilidade.

desenvolvido para eles. A partir dessa discussão, temos duas gerações: a dos “nativos digitais”, indivíduos que nasceram nesse mundo digital e estão ambientados a essa nova linguagem tecnológica relacionada a computadores, *videogames* e jogos on-line, e, principalmente, à internet.

Com o advento dos novos meios de comunicação de massa, a consolidação da economia sem fronteiras, a facilidade no deslocamento de pessoas e, conseqüentemente, o contato entre culturas diferentes, fez-se necessária uma língua falada em todo o mundo para contribuir com uma comunicação eficiente. Por esse motivo, a língua inglesa recebeu o *status* de língua global.

Nesse sentido, Crystal (2003) afirma que língua global é a que possui um papel reconhecido em todos os países do mundo, esses devem ser vistos de duas maneiras: (a) língua usada em um país na comunicação, negócios, educação, etc., geralmente é descrita como segunda língua ou complementar da língua materna; (b) a língua inglesa tem prioridade no ensino de língua estrangeira nas escolas.

Partindo dessa ideia, podemos observar o contexto em que se aprende língua inglesa no Brasil. Trata-se de um modo relacionado a (a) e (b). O ensino de línguas estrangeiras no Brasil também está norteado pelas Orientações Curriculares Nacionais - OCN (2006) para o Ensino Médio. Na parte *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, fundamenta-se o ensino das línguas na busca do respeito à diversidade. Seu objetivo é conhecer e usar a língua estrangeira moderna como instrumento de acesso às informações e às outras culturas e grupos sociais. Alega-se que o ensino de línguas estrangeiras deve ser pensado em termos de competências integradas, na medida em que cada língua é veículo da comunicação de uma cultura. Isso se justifica pelo fato de que a comunicação é uma ferramenta indispensável no mundo moderno para a formação pessoal, acadêmica e profissional do indivíduo.

2.2. O conceito de *affordance* (propiciamento)

Partimos de uma abordagem ecológica do ambiente utilizando o termo *affordance* cunhado por Gibson (1986): “as *affordances* do ambiente são aquilo que ele oferece ao animal, o que provê ou proporciona, mesmo sendo bom ou ruim” (GIBSON, 1986, p.127). O termo foi pensado a partir do verbo *afford* da língua inglesa que

significa proporcionar, oferecer, propiciar, causar⁴. Através desse conceito, Gibson (1986) pretende criar a relação entre os animais e o ambiente antes não definido por nenhum termo. Ele exemplifica essa ligação a partir do formato das superfícies terrestres, nas quais dependendo do seu tipo, o homem as utiliza como tipo diferente de *affordances*: uma trilha na floresta te propicia caminhar e uma superfície com água te propicia nadar, etc.

Ainda, enfatiza que elas são relativas, dependendo da relação do indivíduo com o ambiente, ou seja, um mesmo local pode oferecer diferentes *affordances*, assim como um mesmo objeto pode ser percebido de maneiras distintas. Um exemplo dessa relação é citado por Oliveira (2011, p. 7); analisando esse excerto, observamos que a autora criou um modo próprio de utilizar seus lápis, ou seja, uma *affordance*:

Quando criança, eu adorava brincar de bonecas, porém, quando ia passar o dia em minha bisavó e esquecia de levá-las, utilizava meus lápis como bonecas. As cores mais femininas, como rosa e amarelo, eram as bonecas e as masculinas, como azul e verde, os bonecos. Minha bisavó nunca entendia o que eu estava fazendo com um monte de lápis e falando sozinha.

A aplicação do conceito de *affordances* no ambiente de aprendizagem vai muito além da utilização de material didático, envolvendo outros recursos com os quais os alunos lidam, inclusive os que possuem tecnologias digitais de informação e comunicação. Acreditamos que esse termo torna-se relevante no contexto a ser analisado, visto que nos remete ao que o ambiente virtual, no caso o “Google Tradutor”, oferece ao aprendiz, facilitando a aprendizagem, ou para torná-la mais árdua.

O termo *affordance* tem sido cada vez mais usado na área de Linguística Aplicada. Não obstante, recentemente Paiva (2010) traduz o termo para o Português como “propiciamento” (doravante nomeado dessa forma).

Os estudos de van Lier (2004, p. 92), na mesma linha de Gibson (1986), porém voltados para a área da educação quanto à aquisição de segunda língua, partem da ideia: “em termos de aprendizagem de línguas, os propiciamentos surgem da participação e do uso, e as oportunidades de aprendizagem surgem como consequência da participação e do uso”. Portanto, é a partir da relação do aprendiz com o ambiente que são efetivados diferentes propiciamentos.

⁴ Traduções retiradas do Dicionário Oxford (2007).

Van Lier (2004, p.91) define propiciamento como “aquilo que está disponível para a utilização da pessoa”, ou “algo com potencial para a ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico e social. As precondições para que o significado emerja são ação, percepção e interpretação em um ciclo contínuo de reforço mútuo”. (p.92)

Nessa mesma perspectiva, Paiva (2010) enfatiza que os propiciamentos não são propriedades dos ambientes, prova disso é o fato de cada indivíduo ter diferentes percepções do mundo e, a partir da interação que eles mantêm com esses ambientes, emergem diferentes práticas sociais, ou, no caso, formas de aprendizagem. Assim, ao pensarmos no “Google Tradutor”, bem como em qualquer outra ferramenta digital, diversos propiciamentos podem ser efetivados.

2.3. Aprendiz de língua inglesa enquanto sujeito autônomo

Como apontado anteriormente, um dos objetivos desse trabalho é investigar se o sujeito analisado possui indícios de autonomia em sua aprendizagem de língua inglesa. *A priori* faz-se necessário definir tal termo, visto que não é um conceito simples. Segundo Paiva (2010) “definir autonomia não é uma tarefa fácil, porque há poucos contextos onde os aprendizes podem, realmente, ser autônomos”.

A discussão desse termo iniciou-se com Henry Holec (1981) com o livro *Autonomy and foreign language learning*. Esse conceito estava, inicialmente, associado à independência e à individualidade de um sujeito, pois, ele assumiria a total responsabilidade pelas decisões tomadas acerca dos métodos e técnicas para desenvolver sua aprendizagem. Tal definição traça o sujeito como um autônomo ideal, portanto, utópico; além disso, não explicita como e quando se é atingido esse nível de autonomia.

Na tentativa de melhor definir o termo, Little (1991, p. 4) conceitua: “autonomia é a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”. Portanto, não significa autodidatismo. O autônomo é aquele que reflete criticamente sobre o seu próprio processo de aprendizagem, traçando objetivos conforme necessite em determinado estágio do processo para alcançar os resultados almejados. Porém, Little (1991) enfatiza que o aprendiz não é total responsável por todo o processo, assim, a figura do professor não é dispensável. O professor pode e deve fornecer condições e estímulo para o desenvolvimento da autonomia no aprendiz.

Nessa linha, Dickinson (1987) acredita que é preciso levar-se em conta que, no caso de aprendizes de uma segunda língua, muitas vezes os materiais a serem estudados são propostos, portanto, outro indivíduo o conduziu a um caminho. Entretanto, isso não impede que o aprendiz seja autônomo. Ainda para Dickinson (1987), existem graus de autonomia relacionados ao auto-gerenciamento e às escolhas externamente dirigidas envolvendo decisão de aprender; método de aprendizagem; ritmo; quando/onde; materiais; monitoramento; avaliação interna e externa.

Littlewood (1996) propõe a divisão da autonomia em três tipos: o indivíduo como comunicador, usando a língua adequadamente às situações comunicativas – o uso criativo; como aprendiz, utilizando próprias estratégias de aprendizagem; e como pessoa, expressando significados e sentidos de contextos pessoais. A essas três definições Paiva (2006, p. 85) acrescenta “a autonomia como usuário de tecnologia (habilidade para usar a tecnologia, especialmente, a Internet, uma ferramenta auxiliar importante no processo de aprendizagem de LE)”. Em outras palavras, é importante acrescentar a dimensão tecnológica no contexto do nativo digital, que tende a utilizar as TDIC para auxiliar no seu processo de aprendizagem.

Em se tratando de contextos externos possibilitadores de autonomia, Benson (1997) acredita que a aprendizagem da língua fora do contexto educacional pode fornecer ao aprendiz técnicas necessárias para que ele use no momento em que for adequado, constituindo uma forma de autonomia. Sendo assim, acreditamos que os ambientes virtuais através de seus diferentes recursos, podem funcionar com um ambiente propício para a autonomia. Entretanto, isso não significa que o ambiente escolar não influencia nessa atitude, pois, é possivelmente a partir desse contexto que o indivíduo busca outros recursos para complementar seu conhecimento.

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois analisamos um contexto de determinada ocorrência juntamente com seus resultados. Além disso, possui caráter etnográfico, uma vez que os questionamentos que norteiam esse estudo partiram da vivência no cotidiano da sala de aula onde estava inserido o aprendiz de língua inglesa. Ainda, “parte da responsabilidade do etnógrafo é ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance dos atores locais” (ASSIS-PETERSON; COX, 2001, p. 12).

É importante ressaltar que não pretendemos apresentar generalizações, visto que analisamos apenas o caso de um aprendiz de língua inglesa. Para tanto, interpretamos os dados recolhidos de forma contextualizada e refletindo de acordo com a base teórica norteadora.

Realizamos nossa análise de acordo com os relatos feitos por esse indivíduo, tratando-se, então, de um estudo de caso. Segundo, Yin (2009, p. 3), “em resumo, o método de estudo de caso permite aos investigadores reter as características holísticas e significativas de eventos da vida real”.

A facilidade de acesso à escola campo durante a realização do estágio foi de extrema importância para a realização desse trabalho. Trata-se de uma escola pública municipal de Uberaba (MG) situada em uma região próxima à área central, porém, atende a diversos bairros da cidade. Além disso, é uma escola reconhecida e bem estruturada com ótima direção e com um corpo docente preparado. Os alunos, em sua maioria, são de classes média e baixa. O estágio era realizado todos os dias pela manhã, com a mesma professora. Portanto, o contato com três turmas de 5ª série (ou 6º ano) e três turmas de 7ª série (ou 8º ano) possibilitou o convite aos alunos para que respondessem o questionário base para a pesquisa.

Foram entregues aproximadamente 100 questionários, porém somente 29 devolveram os questionários respondidos, alguns de maneira incompleta ou rasurada. O questionário objetivou levantar várias características desses alunos. Este instrumento de pesquisa foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores intitulado GELED⁵, do qual participamos, e, posteriormente adaptado para esta pesquisa. Devido a isso, algumas questões não foram abordadas ou levadas em consideração nesta pesquisa.

De acordo com as respostas e os objetivos dessa pesquisa, haviam duas perguntas-chave da parte intitulada “aplicativos possibilitados pelo computador e pela internet”:

“Em relação ao aplicativo ou similar, escreva: (0) nunca usei (1) usei uma vez (2) usei algumas vezes (3) uso frequentemente.”

Abaixo seguiam as imagens e logomarcas das ferramentas para que fossem assinaladas, dentre elas, *Google*, *Orkut*, *Facebook*, etc. E, a pergunta seguinte:

“Escolha 2 desses aplicativos e conte para nós alguma experiência positiva ou negativa que teve ao usar esses aplicativos. Dentre as experiências, tente

⁵ Grupo de Estudos em Linguagem e Educação Digital.

lembrar se alguma delas envolveu o uso de outra língua que não seja o português. Faça um relato e conte para nós sobre essas experiências”.

Ressaltamos que o objetivo principal dessas duas questões era analisar se esses alunos demonstrariam características comuns ao conceito de ‘nativo digital’.

A maioria respondeu a essas duas perguntas, porém, um questionário, após as análises das repostas, se destacou por pertencer a um aluno “destaque” durante as aulas de Língua Inglesa. Trata-se de um indivíduo que demonstrava interesse em aprender a língua, e, durante as aulas, constantemente citava a ferramenta digital a qual ele utilizava, isso se confirma em suas repostas no questionário no qual ele cita o “Google Tradutor” para aprender a língua alvo.

Como segunda etapa da pesquisa, focalizamos esse aluno. Nosso objetivo foi descobrir qual a relação dessa ferramenta digital com a sua aprendizagem, se age de maneira positiva e/ou negativa, e se faz ter autonomia sob sua aprendizagem. Para tanto, foi elaborado um questionário norteador para realizamos uma entrevista com o referido aluno por meio digital.

Nessa entrevista, fizemos as oito perguntas do questionário supracitado e mais algumas pertinentes ao longo do diálogo. Esse material foi colhido através de um programa de conversação *online*, o Microsoft Messenger, a fim de que pudéssemos registrá-la como arquivo de texto, mantendo as respostas originais do participante, não fazendo alterações em sua grafia. Mantendo a ética da pesquisa, omitiremos o nome do aluno, substituindo pelo pseudônimo João.

Na próxima seção apresentamos as análises feitas durante a pesquisa. Primeiramente, o estudo acerca das repostas do João às duas perguntas do questionário impresso e, posteriormente, a análise da entrevista.

4. Análises

4.1. Respostas de todos os questionários

Nessa primeira seção, focamos na análise dos 29 questionários colhidos nas turmas de 5ª série (6º ano) e 7ª série (8º ano) do ensino fundamental da escola já citada anteriormente. Buscamos, portanto, encontrar padrões semelhantes nas respostas.

Analisando esses primeiros dados coletados, verificamos que o grupo é composto por 19 aprendizes do sexo feminino e 10 do sexo masculino, corroborando

com Prensky (2001) em relação ao nativo digital no qual o autor afirma que não há distinção de gênero. Além disso, não seria possível estabelecer essa diferenciação nesse estudo devido à quantidade de meninas ser consideravelmente maior do que a de meninos. A idade dos alunos manteve-se entre 11 e 13 anos.

Outro dado interessante, grande parte - 21 aprendizes - possui computador em casa conectado à internet. Esse fator pode ter contribuído diretamente para a natividade digital desses alunos, pois acreditamos que o maior contato com o computador resulta em um nível de natividade diferente daqueles que não o possuem.

A classificação dos nativos digitais gerou uma variedade de características com diversas combinações, tornando difícil um padrão com distinções obrigatórias para que possamos generalizar um perfil sistêmico. Para demonstrar essa gama de possibilidades, apresentamos um quadro com as respostas dos alunos a uma das questões principais a esse estudo, “Em relação ao aplicativo ou similar, escreva: (0) nunca usei (1) usei uma vez (2) usei algumas vezes (3) uso frequentemente”, abaixo estavam as imagens e logomarcas do *Mercado Livre*, *Orkut*, *SMS*, *EA Games*, *The Sims*, *Twitter*, *Formspring*, *Google Earth*, *MSN Messenger*, *Facebook*, *Google*, *Youtube*, *Wikipédia*, *Skype* e *Email*.

Quadro 1 – Questão acerca do uso de aplicativos ou similares pelos alunos

Mercado Livre				Orkut				SMS				EA Games				The Sims			
(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)
21	3	3	2	2	1	5	21	10	4	7	8	6	3	12	8	6	3	12	8
Twitter				Formspring				Google Earth				MSN Messenger				Facebook			
(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)
16	3	3	7	19	5	2	3	20	1	8	0	2	3	3	21	11	6	7	4
Google				Youtube				Wikipédia				Skype				Email			
(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)	(0)	(1)	(2)	(3)
0	0	1	28	0	0	1	28	5	6	11	7	21	5	2	1	6	1	9	13

Observamos nesse quadro que o fato de afirmarem que usam frequentemente alguns aplicativos e outros nunca os usaram, não significa que não sejam nativos digitais devido à variedade das respostas. No entanto, podemos notar que alguns aplicativos são mais usados do que outros, possivelmente pela sua funcionalidade para essa faixa etária. Dentre os mais usados estão: *Orkut*, *EA Games*, *The Sims*, *MSN Messenger*, *Google*, *Youtube*, *Wikipédia* e *Email*. Portanto, utilizam mais os *sites* de relacionamento, pesquisas, jogos *online* e alguns considerados de lazer, como, por

exemplo, o *Youtube* que é um site que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

A pergunta seguinte do questionário aplicado, “Escolha 2 desses aplicativos e conte para nós alguma experiência positiva ou negativa que teve ao usar esses aplicativos. Dentre as experiências, tente lembrar se alguma delas envolveu o uso de outra língua que não seja o português. Faça um relato e conte para nós sobre essas experiências”, foca a natividade, porém, voltada para o uso da língua inglesa no meio digital. A partir das respostas, podemos afirmar de maneira mais contundente que esses alunos são nativos digitais pela forma como descreveram utilizar os aplicativos. Observamos isso, especialmente nas seguintes respostas⁶:

Excerto # 1

Google = Eu usei para entrar em sites, usei para descobrir sites, etc.

Youtube = Usei para ver vídeos, ouvir música, etc. Usou o inglês mas eu não entendi nada.

Excerto # 2

O MSN converso com os meus amigos e o Orkut eu brinco muito na colheita feliz.⁷

Através das respostas observamos que eles não relataram, em nenhum momento, dificuldades de utilização, ou seja, isso demonstra característica própria da facilidade com as novas tecnologias de um nativo digital. Os alunos servem-se dessas ferramentas da forma que melhor lhe convêm em determinada situação, utilizando-as ou não para a aprendizagem de língua inglesa, como, por exemplo, no excerto 2 no qual o aprendiz utiliza a rede social *Orkut* também para jogar jogos *online*. Portanto, podemos notar que se trata da efetivação de diferentes propiciamentos, e, ainda, concordando com Paiva (2010) que propiciamentos não são propriedades dos ambientes, partindo, assim, de cada ser individualmente. Podemos observar isso de forma mais evidente no seguinte excerto:

Excerto # 3

uma vez o Justin Bieber postou uma coisa no twitter e usei o Google

⁶ As respostas estão transcritas conforme foram escritas nos questionários, não foram realizadas correções ortográfica ou gramatical.

⁷ Colheita Feliz é um simulador de fazenda em tempo real disponível como aplicativo na rede social Orkut. O jogo permite que os membros possam gerir uma fazenda virtual que inclui o plantio, cultivo e colheita de diversas plantas, árvores e animais e até mesmo o roubo.

tradutor para traduzir o que ele tava dizendo.

A aluna em questão utilizou a ferramenta *Google Tradutor*, foco desse estudo, para um fim extremamente pessoal, entender o que um artista do qual ela gosta quis dizer em sua língua materna, pois não possuía conhecimento necessário sobre a língua para entendê-lo. Assim, efetivando um propiciamento.

Quanto aos relatos de experiências negativas, apenas dois alunos se expressaram:

Excerto # 4

Twitter – ele é um aplicativo todo em inglês e precisa de alguns aprendidos fora do computador
seu ponto negativo é que nós comunicamos em português mais é melhor.

Excerto # 5

O twitter usei a língua inglesa quando fui se comunicar com um colega de Internet la dos Estados Unidos, pois a conversa foi rápida, porque não sei falar muito em inglês. O EA games no jogo The sims foi quando estava jogando e eu não conseguia se locomover pois não sabia os comandos em inglês.

Podemos perceber que os pontos negativos relatados não estão relacionados a dificuldades encontradas na utilização dos aplicativos ou em aspectos da natividade digital, mas sim na língua inglesa. É preciso levar em consideração que, nessas turmas, os aprendizes estão iniciando seu processo de aprendizagem da língua em questão, pois, nas escolas municipais de Uberaba o ensino de Inglês inicia-se na 5ª série (6º ano), com somente duas aulas por semana. Como o explicitado nas respostas, os alunos não possuem conhecimento necessário para manter uma conversa ou se expressar de forma concisa nessa língua, tornando-se assim barreira para a sua utilização. Ainda, o aluno do excerto 4, demonstrou perceber os propiciamentos e lamenta não ter tido a oportunidade de usar a língua inglesa nesse ambiente.

Direcionando para o uso do *Google Tradutor*, dentre as respostas a essa pergunta, 18 alunos, inclusive o aluno João, relataram o uso dessa ferramenta. As respostas obtidas foram semelhantes, os aprendizes relataram que a utilizam para traduzir palavras ou termos que não compreendem, tanto para ampliar seu vocabulário em língua inglesa, quanto para realizar trabalhos escolares:

Excerto # 6

Google tradutor foi positivo pq eu aprendi palavras em inglês e me ajudou

no trabalho de inglês.

Excerto # 7

O Google me ajudar a traduzir línguas estrangeiras.

Assinalamos que os alunos têm consciência de que a utilização dessa e de outras ferramentas da internet auxilia no processo de aprendizagem de língua inglesa, porém, apesar da descrição do excerto 6, eles não estabeleceram uma ligação entre o que foi adquirido durante o uso delas e o que foi estudado na escola regular. Porém, durante nossa observação, percebemos que um aluno contrastava com essa asserção, trata-se, portanto do estudo das próximas seções.

4.2. Questionário do aluno João

Após a análise dos questionários coletados nas turmas, nesta seção apresentamos somente as respostas do aluno João, para, posteriormente compararmos com a entrevista realizada. Trata-se, como já citado, de um aluno da 5ª série (6º ano) do ensino fundamental com 11 anos. Durante as observações do estágio supervisionado, ele apresentava grande interesse e participava ativamente, além de possuir um vocabulário mais rico comparado com os demais alunos e, também, obtinha ótimas notas nas avaliações. Em seu questionário, João afirmou não frequentar nenhum tipo de curso de línguas fora da escola regular, o que nos deu maior convicção de que seu conhecimento da língua inglesa provinha de alguma prática extraclasse.

Abaixo, suas respostas à pergunta sobre a frequência de uso dos aplicativos:

Quadro 2 – Questões acerca do uso de aplicativos ou similares pelo aluno João

Mercado Livre	Orkut	SMS	EA Games	The Sims
(0) nunca usei	(3) uso frequentemente	(2) usei algumas vezes	(3) uso frequentemente	(3) uso frequentemente
Twitter	Formspring	Google Earth	MSN Messenger	Facebook
(0) nunca usei	(0) nunca usei	(0) nunca usei	(3) uso frequentemente	(0) nunca usei
Google	Youtube	Wikipédia	Skype	Email
(3) uso frequentemente	(3) uso frequentemente	(2) usei algumas vezes	(0) nunca usei	(3) uso frequentemente

Como observamos nas respostas acima, o aprendiz utiliza diversos aplicativos, porém de grupos temáticos semelhantes, como, por exemplo: jogos (*EA Games* e *The Sims*), ferramentas de comunicação e redes sociais (*Orkut*, *SMS*, *MSN Messenger* e *Email*), além de *sites* de pesquisa (*Google* e *Wikipédia*). A partir desses dados, podemos observar que os recursos tecnológicos são usados por ele em momentos de lazer e para buscar conhecimento.

Essa afirmação pode ser confirmada também pela resposta a outra pergunta: “Você acha que consegue aprender uma língua estrangeira sem estar no ambiente escolar? Como você busca o conhecimento fora da sala de aula?”, cuja resposta foi:

Excerto # 8
Busco na internete.

Assim, notamos que o meio digital é parte de seu processo de aprendizagem de língua inglesa, por ser considerado por ele como meio extraclasse de adquirir conhecimento. Parece-nos que a internet é um ambiente adequado, para ele, para gerar diferentes propiciamentos. A resposta obtida na segunda questão, na qual ele deveria relatar experiências através desses aplicativos, foi a seguinte:

Excerto # 9
Google = Para utilizar o seu tradutor
EA Games e The Sims = por que a maioria dos jogos vem em English e sou forçado a aprender.

Como podemos observar, o aprendiz confirma o uso da ferramenta, tal qual afirmamos anteriormente. Ao afirmar ser “forçado” a aprender a língua, ou seja, enxergar a necessidade de buscar alguma fonte de conhecimento para a aprendizagem nos remete à autonomia. Porém, essa breve citação do *Google Tradutor* não confirma nossa hipótese sobre a influência dessa ferramenta na sua aprendizagem de língua inglesa tampouco se o constitua como indivíduo autônomo nesse processo. Para tal propósito, foi realizada a entrevista.

4.3. Entrevista com o aluno João

Como visto anteriormente, as respostas ao questionário do aluno foco desse estudo não foram satisfatórias. Portanto, realizamos uma entrevista via programa de

conversação *online* MSN Messenger. Para tanto, elaboramos um questionário que direcionará as perguntas durante a entrevista.

Iniciamos a entrevista perguntando se ele usava a língua inglesa para se comunicar, e, obtivemos uma resposta negativa. Ele afirma, ainda, que sua única oportunidade de uso da língua era durante as aulas de inglês e que, por problemas administrativos da escola, estava sem aulas da disciplina. Ao ser questionado se utilizava algum site para aprender a língua ou solucionar dúvidas sobre ela, sua resposta foi:

Excerto # 10
Sim google tradutor

Além disso, afirma que usa frequentemente essa ferramenta, porém somente para auxiliar nos trabalhos escolares na tradução de palavras e frases. Ainda, declara ter obtido ótimas notas e, por isso, considera o uso proveitoso. Relacionado ao uso e suas dificuldades de manuseio, o aprendiz faz a seguinte consideração (doravante “P” está designado como pergunta do entrevistador e “R” como a resposta do entrevistado):

Excerto # 11
P - quando você usou a primeira vez, você achou fácil ou difícil de usar?
R – fácil, era só digitar a palavra q eu queria e aparecia ela em ingles

Este excerto nos possibilita analisar a natividade digital desse aprendiz. Como visto, ele não encontrou obstáculos ao usar a ferramenta, julgando, até mesmo, fácil a sua utilização. Prensky (2001) afirma que os nativos digitais estão ambientados com os ambientes virtuais e tecnológicos, principalmente aqueles relacionados à internet, portanto, podemos classificar esse aprendiz como nativo digital. Ainda, o autor acredita que é possível identificar esses nativos através da linguagem usada por eles, em outras palavras, coincide com a linguagem comum na web. Com o surgimento e maior uso da Internet, apareceram também as palavras características desse meio, tanto as dicionarizadas com função denominativa, quanto os neologismos que apenas representam certas expressões. Crystal (2001) a chama de *netspeak*. Trata-se de uma linguagem que incorpora neologismos, sinais tipográficos (emoticons), “variações” da norma culta ortográfica da língua, como por exemplo, a falta de pontuação e abreviação de palavras, dentre outros. Essa linguagem é usada justamente para se adequar a dinamicidade e rapidez própria do meio virtual. Essa característica é recorrente nas

respostas do entrevistado, como podemos observar no excerto acima com na abreviação de palavras.

Ainda se tratando de natividade digital, João afirma que soube dessa ferramenta de tradução através de um colega de sala que a usava também como auxílio nos trabalhos escolares. Prensky (2001) afirma que os estudantes de hoje estão habituados a receber muitas informações, muitas vezes simultaneamente, de forma rápida, e, ainda executam múltiplas tarefas. Trabalham, portanto, melhor interligados em redes. Assim, notamos como João exemplifica essa geração digital, que se comunica e socializa seu conhecimento e suas descobertas.

Outro ponto interessante da entrevista está presente no seguinte excerto:

Excerto # 12

P - alguma vez o google tradutor não te ajudou em alguma coisa?

R - S por que a erros nele, algumas palavras estao erradas

P - você consegue perceber quando estão erradas?

R - nao

P - você lembra de alguma vez que aconteceu isso?

R - s, a professora falou q estava errado

P -mas você lembra? me conta!

R- S, pera pegar meu caderno...fui pegar a palavra tigre e sail=tier pavao e saiu=peak

por q as vezes a palavra sail como se estivese numa frase

Sabemos que nenhum tradutor *online* é capaz de traduzir corretamente todas as palavras e/ou sentenças por desconhecer o contexto no qual o termo a ser traduzido está inserido. Existem as variações de cada língua e o tradutor não está capacitado para interpretá-las, ele somente oferece a melhor versão para o que foi escrito para tradução. No caso desse aluno, devido à grande semelhança entre as palavras “erradas” que foram obtidas através do tradutor e a maneira correta como são escritas em língua inglesa, podemos inferir que não seria um problema na tradução, mas sim na maneira como foram copiadas da ferramenta, ou seja, o aluno pode ter se confundido e não as transcrito corretamente. Apesar desse apontamento, o aprendiz afirmou que considera o *Google Tradutor* útil por auxiliá-lo sempre que necessário.

A autonomia também tem sido associada à liberdade do controle do professor, das restrições curriculares e até mesmo liberdade para escolher não aprender (LITTLE, 1991). Contudo, Little (1991) afirma que a liberdade deve fazer parte da autonomia, entretanto, autonomia não significa isolamento, sendo um equívoco afirmar que aprendizes fazem um progresso melhor e mais rápido quando trabalham

individualmente. Autonomia no aprendizado não significa “ausência de professor” ou “aprender sozinho”, embora exista o mito ou crença que relaciona autonomia à aprendizagem isolada, individual e sem a presença do professor. Embora aprendizes autônomos possam trabalhar isoladamente, isto não é uma condição essencial para autonomia. Dessa maneira, observamos que a presença e interferência da professora na sua aprendizagem ainda são essenciais, conforme Little (1991), o aprendiz não é responsável pela totalidade do processo de aprendizagem, pois, de maneira alguma o professor é indispensável.

Partindo para outro ponto, ao ser questionado sobre ter aprendido algo com o *Google Tradutor*, responde da seguinte forma:

Excerto # 13

P - você aprendeu alguma coisa usando o google tradutor?

R - Sim por q consegui decorar algumas palavras

Por meio dessa asserção, podemos inferir que o tradutor, nesse caso, auxiliou na aprendizagem de palavras da língua inglesa para o indivíduo. Sabemos que a sala de aula não é o único local onde se aprende algo; a aprendizagem pode ocorrer em locais menos ou não formais, como a internet. Além disso, segundo Paiva (2010), os aprendizes de língua estrangeira buscam propiciamentos fora do contexto escolar, pois a escola não oferece recursos suficientes para a aprendizagem de outra língua. Pudemos observar esse fato nesse contexto, pois a escola, mesmo com bons e dedicados professores, não é capaz de fornecer todo o auxílio que o aluno precisa para a aquisição da língua, até mesmo por ter que seguir moldes e modelos pré-impostos pelo sistema educacional. Essa asserção corrobora com Prensky (2001) que acredita que esse sistema não está preparado para atender às necessidades dos alunos da atual geração, os nativos digitais.

Logo após a resposta do excerto 12, ele cita algumas palavras das quais se recorda, comprovando a eficácia da ferramenta para ele nesse estágio inicial do processo de aprendizagem da língua, no qual ele se encontra. Portanto, ela se torna fundamental nesse caso. Assim, conforme Prensky (2001), os ambientes externos à sala de aula podem oferecer condições de criação de diferentes propiciamentos e, como resultado, a aprendizagem.

Relacionado à importância da aprendizagem da língua inglesa, João faz a seguinte consideração:

Excerto # 14

P - você acha que é importante aprender inglês?

R - s por que posso uzar futuramente em uma carreira q eu posso escolher

P - você acha que aprender inglês é importante para o seu dia-a-dia?

R - s por q poso ficar perdido em um lugar q as placas estao escritas in ingles

Apesar da inocência percebível no exemplo das placas em inglês, João exemplifica claramente o inglês como língua global. A atual busca de informação aliada à necessidade de comunicação em nível mundial fez com que o inglês fosse promovido como língua global. Ao assumir este papel, torna-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto profissionais. É hoje, inquestionavelmente, reconhecido como a língua mais importante a ser adquirida na atual comunidade sociedade. O inglês acabou tornando-se o meio de comunicação por excelência tanto do mundo científico como do mundo de negócios.

Ademais, o possibilita exercitar outra habilidade para a aquisição da língua inglesa, a compreensão auditiva:

Excerto # 15

P - e você escutou o som das palavras lá?

R – S, ten gelto de por para ouvir

P - você acha que dá para aprender a falar as palavras repetindo o som delas quando você ouve lá?

R – s, acho perfeito por q o som sai direitinho

P - e você tentou repetir as palavras?

R – já prinsipalmente quando o som sai ben diferente

O *Google Tradutor* possui um aplicativo que possibilita ao usuário ouvir as palavras ou sentenças na língua em que foram traduzidas. Ao assegurar que se pode aprender a pronúncia das palavras por meio desse recurso, esse aprendiz efetiva um propiciamento na aprendizagem da língua. Porém, podemos notar que essa ferramenta, mesmo com todos os recursos que ela e a internet possuem, não consegue, ainda, suprir completamente a aprendizagem do João:

Excerto # 16

P - e na sala de aula, você consegue aprender a pronúncia das palavras? Ou prefere aprender sozinho no google?

R - prefiro na sala por q posso tirar duvidas

P - mas a professora sempre tira as suas dúvidas?

R - quando agente pergunta sim

P - mas e agora que você está sem professora?

R - nao estamos teno aula

P - você não está tentando aprender nada de inglês?

R - n

Através desse excerto, notamos que esse aprendiz parece não se constituir como autônomo no seu processo de aprendizagem. Sem a presença do professor, nesse caso, o aluno encontra-se estagnado em sua aprendizagem de língua inglesa esperando o estímulo de um professor, sem procurar adquirir conhecimento, mesmo que pelo *Google Tradutor*. Sabemos que a autonomia não é sinônimo de autoinstrução, tampouco um novo método. O aprendiz autônomo é aquele que traça objetivos de acordo com suas necessidades e assume a responsabilidade sobre como, quando e onde estudar para alcançar resultados desejados. Segundo Dickinson (1987), a autonomia na aprendizagem é essencialmente uma questão de atitude para aprender, o que esse aprendiz não aparenta apresentar.

O uso de tecnologias de comunicação e informação aumenta as possibilidades de aprendizagem e, por conseguinte, a autonomia. Porém, Benson (1997) declara que para reconhecer e usufruir o potencial da tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da autonomia, é necessário antes estar dentro do processo rumo a autonomia. Notamos que, por não encontrar-se nesse estágio, João não é capaz, apesar de familiarizado com ferramentas digitais, de utilizar as possibilidades do *Google Tradutor* para a aprendizagem de inglês.

Porém, João se contradiz:

Excerto # 17

P - você acha que o google tradutor é importante para te ajudar a aprender inglês?

R - S por q e um saite muito utilizado e se eu presisar de olhar tirarei minha duvida

P - sem esses sites que te ajudam a aprender inglês, você acha que seria mais dificil aprender?

R - s por q nao tenho a profesoora toda hora au meu lado para tirar duvida

Apesar das suas respostas do excerto 15, no excerto acima demonstra ter consciência de que é necessário possuir autonomia sobre seu estudo. De acordo com Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, a autonomia se constrói durante experiências que são e serão vividas por um sujeito, sendo assim um processo centrado em estimulações e decisões a serem tomadas. Podemos, então, perceber que esse aprendiz percebe de maneira inconsciente esse processo e que, possivelmente, em dado momento o iniciará.

Ademais, as respostas do aprendiz apresentam a forma como os professores julgam o *Google Tradutor*:

Excerto # 18

P - as professoras de inglês que você já teve, também acham importante? ou não gostam que você utilizem?

R - Não por que acham q devemos decorar as palavras em sala de aula

P - e você concorda?

R - s por que e quase a mesma coisa de pegar cola

P - mas também, como você falou, é uma forma de aprendizagem, né?

R - s por q eu posso decorar

É interessante a forma como ele expõe o porquê de os professores não gostarem da ferramenta, “[os professores] acham q devemos decorar as palavras em sala de aula”. Trata-se de uma crítica ao método – superficial – adotado, e, além disso, não aceitam que se faça em casa o que é feito dentro de sala de aula, ao usarem a tradução de vocábulos em casa, estariam antecipando o que seria dado na aula. Novamente, notamos um despreparo no sistema educacional para ensinar uma língua estrangeira para a geração dos nativos digitais. A ferramenta *Google Tradutor*, assim como outras, poderia ser usada em sala de aula, cabendo ao professor selecionar a melhor forma de utilizá-la sem pré-conceitos e visão negativa dos aparatos tecnológicos no ensino de língua estrangeira.

5. Considerações finais

Este artigo buscou demonstrar, de forma geral, quais ferramentas digitais são utilizadas por aprendizes de língua inglesa do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública. Notamos uma familiaridade com diversas ferramentas disponibilizadas na web, o que demonstra, de certa forma, como esses aprendizes se encaixam no perfil de ‘nativo digital’ proposto por Prensky (2001). Interessou-nos em especial a recorrência de apontamentos de utilização da ferramenta *Google Tradutor*.

Além disso, o trabalho buscou analisar duas questões principais. A primeira, “quais as características do aprendiz João considerando o conceito de ‘nativo digital’?” Pudemos perceber, por meio da entrevista realizada, que se trata de um nativo digital iniciante no processo de aprendizagem de língua inglesa que utiliza algumas ferramentas do meio digital, inclusive o *Google Tradutor*. O artigo buscou analisar ainda quais propiciamentos são efetivados por ele através do ambiente virtual relacionado com o uso do *Google Tradutor*, lembrando que Paiva (2010) afirma que

propiciamentos não são propriedades dos ambientes, mas sim da interação entre eles e os usuários. João utiliza o *Google Tradutor* para realizar trabalhos escolares e, até certo ponto, aprender a língua.

Na segunda questão, “se o uso dessa ferramenta o constitui como sujeito autônomo em sua aprendizagem de língua inglesa”, notamos que, nos relatos da entrevista, o aprendiz João ainda não demonstra grande autonomia nesse processo. Como percebido, esse aprendiz, ainda, apresenta muita dependência do professor em sala de aula, não procurando, portanto, buscar conhecimento sem sua presença. Os indícios de autonomia são o fato de João ter se apropriado da utilização dessa ferramenta após conhecê-la através de indicação de um colega e de, provavelmente, utilizá-la quando está jogando no meio digital. Outro indício importante que demonstra a construção de autonomia de João no espaço escolar é o fato de que, mesmo não fazendo curso de língua, ele é um bom aluno na disciplina língua e compreende a importância dessa língua estrangeira no mundo globalizado que vivemos.

6. Referências

- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Addison Wesley Longman, 1997, p. 18-34.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CRYSTAL, D. **Language and the internet**. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- _____. **English as a global language**. New York: Cambridge University Press, 2003.
- DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

LITTLE, D. **Learner autonomy**: definitions, issues and problems 1. Dublin: Authentic, 1991.

LITTLEWOOD, W. Autonomy: an anatomy and a framework. **System**, v.24, n.4, p.427-435, 1996.

OLIVEIRA, D. V. **De redes sociais a comunidades de prática**: um estudo sobre percepção e efetivação de affordances no ambiente on-line. Trabalho de conclusão de curso (TCC) – Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, vol. 9, n.1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf> Acessado em 15 de outubro de 2011.

_____. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido. **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

_____. **Affordances beyond the classroom**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/beyond.pdf>> Acessado em 09 outubro de 2011.

_____. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2. p. 321-339, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2008_2/03-Vera-Menezes.pdf> Acessado em 22 de outubro de 2011.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.), **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

TEMPLE, M. **Dicionário Oxford**. New York: Oxford University Press, 2007.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**: a Sociocultural Perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. 4 ed. Thousands Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2009.

Artigo recebido em: 29.09.2012
Artigo aprovado em: 17.12.2012

Tarefa de casa e tecnologia: o relato de uma intervenção a favor da criatividade

Homework and Web 2.0: moving beyond workbooks

Ana Maria Camin de Menezes*

RESUMO – Acredita-se na importância da tarefa de casa, no entanto, no contexto do ensino da língua inglesa percebe-se um grande “abismo” entre o movimento de integração da tecnologia em sala de aula e as mesmas rotineiras tarefas de casa. Diante desta contradição, surge o projeto descrito neste artigo, em que uma professora de inglês propõe a alternância de exercícios tradicionais com tarefas de casa utilizando a internet, a fim de propiciar aos alunos a possibilidade da prática das quatro habilidades na aprendizagem de línguas e a chance de utilizarem a língua inglesa de forma personalizada e criativa.

PALAVRAS-CHAVE – tarefa de casa, tecnologia, ferramentas de internet, educação.

ABSTRACT – The importance of homework is unquestionable, however, in the English teaching environment there is a huge gap between the progress of technology integration in the classroom and the same old homework assignments. In the context of this contradiction, originates the project described in this article, in which an English teacher proposes alternating the traditional homework activities with homework using webtools, with the aim to offer students the possibility to practice the four skills in language learning and the chance to use the English language in a personal and creative way.

KEYWORDS – homework, technology, webtools, education.

Introdução

Imagine-se quando criança fazendo tarefas de casa. Que tipos de atividades eram? Quais sensações estas lembranças te remetem? Tensão, dúvida, cansaço, tédio talvez? Agora, pense nos dias atuais, qual é o tipo de tarefa de casa proposta aos alunos?

Muito na sala de aula modificou-se, o quadro negro foi substituído pelo quadro branco, o giz pelo pincel, o gravador pelo tocador de Cds e deu-se até mesmo a entrada dos computadores no ambiente escolar. E as tarefas de casa, é possível perceber grandes mudanças?

Como professora de inglês há 20 anos, tenho adotado diferentes abordagens de ensino como o método áudio-lingual e a abordagem comunicativa. No entanto, muito pouco se alterou em relação a tarefas de casa; ainda hoje pede-se que alunos completem exercícios escritos no livro de tarefas adotado pela escola.

Nos últimos 10 anos, professores têm à sua disposição diferentes ferramentas para auxiliar o ensino de línguas estrangeiras: gravadores, televisão, vídeo-cassete, computadores, PowerPoint, internet e mais recentemente quadros interativos. Cursos de

* Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia

reciclagem e aperfeiçoamento são oferecidos para o quadro de professores e a discussão em voga é a integração de tecnologias à sala de aula. E mais uma vez, pergunto, e as tarefas de casa? Percebo um grande abismo entre a dinâmica em sala de aula hoje e as tarefas de casa propostas aos alunos. Nossos alunos vivem em um mundo onde se comunicam e aprendem virtualmente e ainda esperamos que se sintam motivados em “completar o espaço com o verbo no tempo verbal correto”.

O tópico “Tarefas de Casa” tem me interessado muito ultimamente por ser um ponto de insatisfação em minha prática. Pergunto-me como fazer da tarefa de casa um momento mais prazeroso e interessante. Essa reflexão sobre a prática é mencionada por Kumaravadivelu (2001). Dentro de um paradigma de pedagogia pós-método, o autor cita Van Manen (1991), ao apontar que uma teoria da prática só existe quando há a união entre ação e pensamento, ou seja, onde a ação está relacionada ao pensamento e onde o pensamento relaciona-se com a ação. Kumaravadivelu (2001) advoga que professores devem ser encorajados a teorizar sobre sua prática e praticar o que teorizam. Afirma, ainda, que a percepção crítica das necessidades locais faz com que o professor se insira em uma pedagogia da particularidade. Este processo inicia-se com o professor em-serviço observando a própria prática, avaliando os resultados, identificando problemas, encontrando soluções, testando alternativas para mais uma vez observar o que funciona ou não. Esse ciclo contínuo de observação, reflexão e ação é fundamental para a construção do conhecimento pedagógico sensível ao contexto.

Com o intuito de intervir nesse momento da aula “a tarefa de casa”, desenvolvi o projeto intitulado “The 10 Tasks Challenge”¹. Este artigo tem como objetivo, primeiramente, trazer uma fundamentação teórica sobre dois tópicos, tarefa de casa e integração de tecnologia na educação para, em seguida, descrever, analisar e interpretar o projeto mencionado acima no qual a tecnologia está relacionada à tarefa de casa.

Fundamentação teórica

Lição de casa, tarefa de casa e dever de casa são termos familiares a todos que já se sentaram em bancos escolares. Considero “tarefa de casa” toda atividade elaborada ou escolhida por professores como trabalho para que alunos desenvolvam fora do período escolar (FRANCO, 2002).

¹ “O desafio das 10 tarefas”, (minha tradução).
<http://movingbeyondworkbooks.wikispaces.com/The+10+Tasks+Challenge>

Cooper *et al.* (2006) afirmam que o uso da tarefa de casa como ferramenta pedagógica, teve momentos alternados de popularidade. Segundo Cooper (1989), no início do século XX, a mente era vista como um músculo que se beneficiaria com exercícios mentais. Como a memorização podia ser feita em casa, a tarefa de casa foi considerada positiva. Em 1940, a ênfase na educação passou da memorização para solução de problemas sendo, nesse momento, então, a tarefa de casa delegada a segundo plano. Em 1950, época do lançamento do foguete Sputnik pelos russos, as pessoas acreditavam que se a educação não fosse rigorosa, as crianças não estariam preparadas para tecnologias complexas. A tarefa de casa voltou ao seu lugar de destaque como possibilidade de acelerar o processo de aprendizagem. A década de 60 foi palco de mais mudanças; a tarefa de casa foi considerada um sintoma de pressão desnecessária nas crianças e jovens. Wildman (1968, *apud* Cooper, 1989) coloca-se contra o uso de tarefas de casa por dificultar o momento de lazer das crianças.

Em 1986, Harris Cooper, psicólogo americano, considerado um dos maiores estudiosos sobre o assunto, iniciou um extenso estudo sobre Tarefa de casa discorrendo sobre seus efeitos positivos e negativos. Também no Brasil, o tema tarefas de casa tornou-se polêmico, inspirando trabalhos acadêmicos como Nogueira (2002), Carvalho e Burity (2005) e Resende (2011).

É inegável que a tarefa de casa tem sido amplamente adotada como ferramenta pedagógica, entretanto, pouco se estuda, se questiona ou se problematiza sobre o tópico. Carvalho e Burity (2005) mencionam as várias finalidades da tarefa de casa:

[...] estender o tempo de aprendizagem, completar a quantidade de matéria que a professora deve cobrir, conectar o trabalho de classe precedente e subsequente, estimular hábitos de estudo independente, aplicar os conhecimentos acadêmicos à vida cotidiana, enriquecer o currículo ampliando as experiências de aprendizagem, e conectar escola e família.

Resende (2011) confirma, em pesquisa com pais em Belo Horizonte, o consenso da tarefa de casa como prática importante e necessária, o acompanhamento dos pais nas tarefas como primordial e responsabilidade das famílias e os conflitos decorrentes da equação pais / filhos / tarefa de casa.

No contexto de ensino de língua inglesa no Brasil, a tarefa de casa é vista como a possibilidade de oferecer uma maior prática das habilidades leitura e escrita. Muitas vezes, a tarefa envolve completar exercícios de vocabulário ou gramática estudados na

aula anterior, outras vezes, pede-se que alunos escrevam mini textos ou cartas formais ou informais. A esse respeito, observam-se problemas como alunos que não gostam de fazer tarefa, muitos só o fazem alguns minutos antes da aula e outros copiam as respostas uns dos outros ou até mesmo do caderno de respostas presente no próprio livro de exercícios.

Apesar de professores incessantemente afirmarem a importância da tarefa de casa, o panorama atual está longe de ser ideal; alunos desmotivados em fazer tarefa, professores desconsolados em verem o estado de fazer-de-contas na execução das tarefas e pais em embate com os filhos para que a tarefa seja feita. Professores percebem o problema, mas incoerentemente, pouco se debate sobre o problema.

Por outro lado, vemos professores sendo treinados para encantar os alunos com aparatos tecnológicos como apresentações em telões ou quadros interativos. Investe-se muito em tecnologia mas o território da “tarefa de casa” continua intocável. O ambiente escolar encontra-se invadido por novas ferramentas pedagógicas e os professores lutam por encontrar um caminho para integrá-las à sua prática como docente.

A integração de tecnologia em sala de aula é um processo (DIAS; ATKINSON, 2001). A transformação de um usuário de tecnologia para um integrador de tecnologia é gradual. Dias e Atkinson (2001) explicam que a aprendizagem de adultos é transformacional quando indivíduos examinam suas crenças e valores criticamente, à medida que adquirem novos conhecimentos para então experimentar mudanças. Acrescentam também que para muitos a mudança não é fácil.

De acordo com a Teoria de Aprendizagem Transformacional de Merizow (1994), adultos podem passar por 10 fases neste processo de mudança: dilema desorientador, autoexame, avaliação de pressupostos, reconhecimento de que outros também passam por esta transformação, exploração de opções no novo papel, desenvolvimento de um plano de ação, aquisição de conhecimento e habilidades para implementar o plano de ação, experimentação de novos papéis, construção de competência e confiança e reintegração de novas perspectivas.

Estas mudanças também podem ser percebidas no momento em que professores tentam assimilar novos valores e conhecimentos em relação à integração de

tecnologia. Ao descrever este processo transformacional, Leister (2008), apresenta por meio de um vídeo², três fases de integração de tecnologia:

Fase 1 - Uso de tecnologia para apresentar aulas dinâmicas.

Fase 2 – Uso de tecnologia para acessar informação.

Fase 3 – Uso de tecnologia para produção e compartilhamento de produtos.

Na fase 1, a mais comum das 3 fases, o professor inicia sua incursão tecnológica utilizando ferramentas como projetores, computadores, quadros interativos e internet para apresentar conteúdo da aula de uma maneira nova e dinâmica. A sala de aula, normalmente tem um computador utilizado pelo professor, a disposição de carteiras é tradicional com professores à frente. O professor ainda detém todo o controle da sala e aula ao mesmo tempo em que se familiariza com a tecnologia. Uma vez confortável com a fase 1, o professor pode dar mais um passo em direção à fase 2.

Na fase 2, os livros didáticos deixam de ser a única fonte de informação escrita. Os alunos começam a utilizar os computadores para a busca de informação. Seja em sala de aula ou em laboratório de computadores, alunos assumem um papel mais ativo na aprendizagem seja através de pesquisas online, *webquests*³ ou simulações. A aula ainda segue um modelo tradicional, resultando talvez em um trabalho escrito como resultado desta busca de informação.

A fase 3 implica em uma mudança de paradigma em relação ao que acontece na sala de aula. Leister (2008) menciona como os objetivos do ensino e aprendizagem podem se relacionar com “habilidades do século XXI”: comunicação, colaboração e criação. O meio de propiciar o desenvolvimento dessas habilidades seria utilizando tecnologia. Nesta fase, o professor começa a ver o papel do aluno diferentemente, não mais como meros consumidores de informação, mas sim como produtores de conteúdo. Diferentemente da fase 2, o produto final seria conteúdo compartilhado através da internet, seja um comentário em um fórum, a publicação de um texto em uma página da internet ou até mesmo vídeos.

² Vídeo: 3 phases of Technology Integration <http://www.youtube.com/watch?v=-Ir4-EFVhZI>.

³ As *webquests* são atividades com materiais didáticos web para os alunos pesquisarem sobre um tema com uma metodologia de aprendizagem construtivista, com atividades contextualizadas e motivadoras, disponibilizadas na Web, propostas por professores. Definição encontrada em <http://www.badajoz.org/appex/webquest.htm>

Percebo em minha própria prática a progressão exemplificada por Leister (2008). Minha incursão neste processo de integração de tecnologia iniciou-se em 2007. Posso dizer que até hoje muito da dinâmica em sala de aula ainda se caracteriza como fase 1. Todo o equipamento disponível em sala de aula está à disposição do professor. Utilizo diferentes programas de computador, *sites* da internet e o quadro interativo para tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas. Para alcançar as fases 2 e 3 encontro alguns obstáculos, por exemplo um computador apenas e restrições de metodologia.

No entanto, é possível contornar essas barreiras uma vez que observamos que a maioria de nossos alunos têm acesso a computadores e internet, seja em casa, em *lan houses* ou por meio de seus celulares.

Objetivando a mudança do paradigma aluno/consumidor para aluno/produtor de informação, procurei encontrar uma maneira de adicionar um novo componente à tarefa de casa: a tecnologia. Surgiu então o projeto *The 10 Tasks Challenge*, o qual será descrito nesta próxima seção.

2. The 10 tasks challenge

Durante o primeiro semestre de 2011, desenvolvi um projeto com alunos de inglês como língua estrangeira, em que além de propor exercícios tradicionais como tarefa, preparei um conjunto de 10 atividades utilizando diferentes ferramentas de internet: “O Desafio das 10 Tarefas”.

O objetivo do desafio era oferecer aos alunos a oportunidade de praticar em casa as quatro habilidades na aprendizagem de línguas (leitura, escrita, fala e compreensão de áudio). Os alunos deveriam utilizar linguagem recentemente estudada e diferentes ferramentas de internet na criação de gravações, animações, textos e quadrinhos, tornando a experiência “Tarefa de casa” mais personalizada e talvez mais motivadora.

2.1 O contexto

O projeto envolveu 35 alunos com faixa etária entre 14 e 16 anos, de 3 diferentes grupos, que já haviam estudado inglês durante 4 anos em um instituto de línguas. As aulas aconteceram duas vezes por semana por um período de uma hora e vinte minutos cada. É importante ressaltar o privilegiado nível econômico dos alunos e o fácil acesso que os mesmos têm à internet e computadores em casa. Alguns têm seus

próprios computadores portáteis ou ipads e muitos levam seus celulares na mochila diariamente. Sendo assim, o uso da internet não seria um obstáculo.

2.2 As ferramentas

Selecionei as ferramentas de internet de acordo com as habilidades pretendidas e o tipo de conteúdo a ser visto naquele semestre. Por exemplo, se o objetivo era que os alunos utilizassem verbos preposicionais em diálogos, a ferramenta escolhida possibilitaria a gravação de suas vozes durante a atuação.

Durante o semestre, algumas das ferramentas e tarefas foram alteradas a fim de atender às necessidades percebidas. Como algumas das atividades tinham como o objetivo da prática oral, era necessário que os alunos tivessem acesso a um microfone em casa. Um microfone ficou à disposição dos alunos que precisassem. Percebi também que muitos alunos ficaram muito envergonhados em gravar a própria voz, sendo assim, selecionei uma ferramenta digital que ofereceria a opção de gravar áudio apenas ou utilizar a *webcam*. Outra dificuldade encontrada foi de envolver e motivar os alunos a desenvolver uma tarefa de casa que demandaria mais esforço individual, criatividade e tempo em comparação com as tarefas do livro de exercícios que estavam acostumados.

2.3 A plataforma

Para iniciar o projeto, precisava de um espaço para comunicar com os alunos e vice-versa, um espaço para publicar as tarefas com instruções e *links* e finalmente um espaço para que os alunos publicassem os trabalhos desenvolvidos compartilhando não só comigo, mas com o grupo todo. Por essas razões, escolhi o site EDMODO⁴ como plataforma principal de comunicação.

Compartilhar trabalhos com os pais é outro aspecto muito importante. Muitos pais reclamam nunca terem ouvido seus filhos falando inglês. Portanto, utilizamos o Wiki da Escola⁵ para a publicação dos trabalhos desenvolvidos e em seguida, enviamos o site por e-mail para o acompanhamento dos pais.

⁴ <http://www.edmodo.com/>

⁵ <http://movingbeyondworkbooks.wikispaces.com/>

3. As 10 tarefas

Estas foram as 10 tarefas propostas⁶ aos alunos durante o semestre:

DESAFIO	FERRAMENTA	TAREFA	HABILIDADES
#1 www.voki.com	VOKI Ditado	-Ouça o texto. -Transcreva-o e envie para seu professor por <i>e-mail</i> .	Áudio Escrita Leitura
#2 www.writecomics.com	WRITECOMICS Quadrinhos	-Escreva um diálogo entre 2 personagens utilizando vocabulário das unidades 1A e 1B. -Faça uma tirinha em quadrinhos utilizando seu diálogo e -Compartilhe com o grupo.	Escrita Leitura
#3 www.recordr.tv	RECORDR Gravação	- Pense em um dia feliz em sua vida. (Onde estava? Com quem? O que fazia?) - Grave-se contando sobre esse dia especial.	Fala Áudio (Escrita) (Leitura)
#4 www.stixy.com	STIXY Comentário em quadro virtual	<i>Going to University is a very stressful moment in life.</i> -Escreva seu comentário no quadro interativo.	Escrita Leitura
#5 www.fotobabble.com	FOTOBABBLE Descrição de gravura	- Escolha uma foto para descrever (sua ou da internet). - Crie uma descrição para a imagem. - Grave-se lendo a descrição e compartilhe.	Escrita Leitura Fala Áudio
#6 www.audioboo.fm	CELULARES/ AUDIOBOO Discussão em forma de diálogo.	Em sala: - Em dupla, criem um diálogo utilizando expressões da unidade 2B. - Pratiquem a leitura em pares. Quando estiverem prontos, utilizem os celulares para gravação. Em casa: - Enviem o arquivo da gravação para sua professora.	Escrita Leitura Fala Áudio
#7 www.goanimate.com	GOANIMATE Diálogo com <i>phrasal verbs</i> .	- Crie um diálogo com pelo menos 5 verbos preposicionais da unidade 4A. - Transforme seu diálogo em animação e compartilhe.	Escrita Leitura Áudio
#8 www.livetyping.com	LIVETYPING Comentário em movimento.	<i>Some people spend fortunes on their pets.</i> -Utilize o site para escrever seu comentário. - Compartilhe o URL com o grupo.	Escrita Leitura
#9 www.voki.com	VOKI Fazendo comparação.	-Crie um avatar. -Escreva um texto comparando dois itens. Utilize novas formas	Escrita Leitura Fala

⁶ Os trabalhos desenvolvidos podem ser vistos no *wiki* do projeto em: <http://movingbeyondworkbooks.wikispaces.com/The+10+Tasks+Challenge>.

		de comparação. - Grave-se lendo o texto.	Áudio
#10 www.voicethread.com	VOICETHREAD Descrevendo imagens.	Em sala: -Escreva uma descrição para a imagem sugerida por sua professora. Em casa: -Grave-se no <i>voicethread</i> da sala descrevendo a gravura correta.	Escrita Leitura Fala Áudio

3.1 O projeto em execução

Analisando o quadro acima, percebe-se que metade das atividades envolveram as quatro habilidades, outras tiveram seu foco na compreensão de áudio ou na escrita. Todas as atividades que requerem a gravação de voz podem ser maximizadas caso o aluno escreva o texto *a priori*. Dependendo do nível de fluência do aluno, ele pode optar por gravar-se de improviso ou não. Essas mesmas atividades também podem ser usadas para compreensão de áudio, caso o professor toque as gravações em sala de aula para que todos possam ouvir.

Como não teríamos muito tempo em sala de aula para demonstrações detalhadas sobre os sites escolhidos para o projeto e conhecendo a familiaridade que os adolescentes de hoje têm com tutoriais da internet, ao início do semestre, expliquei sobre o projeto que iríamos desenvolver e que a tarefa tradicional (livro de exercícios) seria alternada com tarefas utilizando a internet. As tarefas do desafio seriam postadas em nossa plataforma de comunicação (EDMODO), juntamente com instruções, *link* para o *site* a ser utilizado e um tutorial explicativo em vídeo gravado por mim em inglês. Todas as tarefas, tradicionais ou na internet, fariam parte do esquema avaliativo do semestre.

Iniciamos o projeto, com a atividade de Ditado. Escolhi esta atividade por dois motivos: primeiro, queria uma atividade que motivasse e envolvesse os alunos e em segundo pretendi deixar as atividades de gravação para depois, já que imaginava encontrar alguma resistência em relação à gravação de voz e ao desenvolvimento de tarefas digitais. Escolhi um texto relacionado com o tópico da aula anterior, criei um avatar no site VOKI e gravei o texto com minha própria voz. Os alunos então escutaram o texto, utilizando pausas ou repetindo quantas vezes fossem necessárias, transcreveram, e enviaram o texto escrito por e-mail. Fiquei surpresa com a capacidade dos alunos em compreenderem o texto tão bem, e cometerem tão poucos erros na transcrição. Algumas aulas depois, organizei um texto com os erros mais frequentes

observados nos textos dos alunos e juntos fizemos a correção no quadro. Perguntei a eles se acharam o ditado difícil e alguns disseram que sim, outros que não. Alguns alunos comentaram que precisaram ouvir o texto, 3, 4 ou 5 vezes, fato que me agradou bastante, já que em sala de aula os próprios alunos reclamam quando repetimos o mesmo áudio mais de 2 vezes.

A segunda tarefa envolveu a criação de quadrinhos. O processo de criação de quadrinhos na internet é bem simples. Primeiro é interessante criar o diálogo e então é só escolher o fundo, os personagens e digitar o texto. O potencial pedagógico deste tipo de ferramenta é riquíssimo. Pode-se utilizar quadrinhos para apresentar conteúdo, para contextualizar conteúdos, para escrever relatórios sobre livros em forma de diálogo e muito mais. Janet Abruzzo (2011) em apresentação na conferência virtual REFORM SYMPOSIUM 3⁷, sugere uma variedade de atividades pedagógicas utilizando quadrinhos e animações, assim como compartilha excelentes sites onde alunos e professores podem criar histórias com facilidade.

Ao lidar com produção de conteúdo para a internet, uma pergunta comum dos professores é: como fazer a correção dos trabalhos publicados? O argumento utilizado é que se os alunos criarem seus textos em casa e os publicarem sem passarem pela correção do professor, os erros serão publicados. A tendência comum seria pedir que alunos criem seus textos, tragam para a correção do professor e somente quando o texto estiver livre de erros, poderia então ser publicado na internet.

Aqui trago o conceito de Interlíngua de Selinker (1972, *apud* Brown, 1994) para explicar uma atitude geralmente assumida por professores trabalhando com projetos na internet. Interlíngua é a distinção do sistema usado pelo aprendiz de uma segunda língua e a língua-alvo. Brown (1994) descreve interlíngua como um sistema baseado nas melhores tentativas dos aprendizes de ordenar e estruturar os estímulos lingüísticos que os rodeiam, sendo diferente tanto da língua-alvo quanto da língua materna. Brown (1994) ainda afirma que através de um processo de tentativas, erros e hipóteses, os aprendizes paulatinamente conseguem estabelecer aproximações cada vez maiores ao sistema usado por falantes nativos. Sendo assim, os erros deixam de ser considerados como indesejáveis, e sim indicadores da aprendizagem e guias do ensino. Defendo esta visão de erros, em relação à produção de conteúdos na internet por alunos.

⁷ Apresentação de Janet Abruzzo <http://www.slideshare.net/JanetBianchini/fun-with-comics-and-cartoons>

A produção dos alunos, seja um texto, um quadrinho ou um vídeo, deve ser considerada como uma oportunidade dos alunos utilizarem linguagem recentemente estudada de maneira personalizada e criativa, além disso este material produzido torna-se um indicador do que foi ou não aprendido. Acredito ser mais coerente uma correção indireta após a entrega de todos os trabalhos, mencionando erros mais comuns.

A primeira tarefa de gravação de voz foi com a ferramenta RECORDR. O *site* possibilita a gravação somente de voz ou da gravação da imagem e som utilizando a webcam. Gravei um exemplo utilizando minha imagem e voz e escolhi um tópico (“Um dia feliz em sua vida”) mais simples o qual pudesse ser gravado de maneira informal pelos alunos. Foi interessante perceber que apesar de ser possível gravar a imagem, todos os alunos optaram por gravarem áudio apenas. Em conversa posterior, alunos relataram terem sentido muita vergonha em gravarem suas próprias vozes, alguns nunca haviam se ouvido utilizando a língua inglesa. Sentiram então que estariam menos expostos com a gravação de voz .

As atividades seguintes utilizando o quadro virtual para deixar comentários e a gravação da descrição da imagem correram tranquilas. Ambas as atividades, foram planejadas para a semana anterior à avaliação oral e escrita, tendo em vista dois momentos desafiadores presentes nas avaliações: escrever comentários na prova escrita e descrever imagens na avaliação oral. A inclusão destas atividades no projeto teve o objetivo de oferecer aos alunos oportunidade de prática e a chance de verem e ouvirem variados exemplos.

A atividade utilizando os celulares dos próprios alunos foi uma das poucas desenvolvidas parcialmente em sala de aula. Primeiramente, os alunos em pares, criaram diálogos, praticaram a leitura e tiveram a oportunidade de solicitar minha ajuda se necessário. No momento em que se sentiram preparados, utilizaram o celular de um dos colegas para gravação do diálogo. A princípio estavam um pouco envergonhados, mas aos poucos, vendo que todos trabalhavam ao mesmo tempo e ninguém estava prestando atenção à outra dupla, ficaram mais à vontade e gravaram seus diálogos várias vezes até ficarem satisfeitos com o resultado. A tarefa de casa foi o envio do arquivo para o grupo. Esta foi uma das aulas mais recompensadoras durante o semestre, onde todos os alunos, sem exceção, mostraram-se motivados, envolvidos e interessados em fazer um bom trabalho.

Para a criação de uma animação, pedi que escrevessem um diálogo utilizando no mínimo cinco verbos preposicionais vistos na aula anterior. Meu objetivo era verificar se os alunos conseguiriam utilizar os verbos de maneira contextualizada corretamente. As animações criadas pelos alunos foram criativas, interessantes e algumas verdadeiramente encantadoras.

Ao final do semestre, escolhi o site VOKI novamente, mas dessa vez, os alunos criariam seus próprios avatares para gravar um texto utilizando linguagem para fazer comparações. Os alunos tiveram a liberdade de escolher os itens a comparar, de escrever o texto, de escolher fundos e avatares no site. As únicas instruções foram que os alunos utilizassem novas formas de comparar, presentes na lição da aula anterior, e que gravassem a própria voz lendo o texto de comparação. Um ponto em comum observado foi que vários alunos selecionaram o fundo ou o avatar relacionado ao tema do texto.

As últimas atividades tiveram o objetivo de preparar os alunos para as avaliações finais e mais uma vez, trabalhamos com comentários escritos e descrição de imagens.

3.2 Reação/atitude dos alunos

No começo do semestre, alguns alunos reclamaram sobre as tarefas na internet; alguns perguntaram por que não poderiam somente continuar a fazer as tarefas do livro de exercícios como nos anos anteriores e outros disseram que as tarefas na internet demandavam mais tempo. Expliquei que gostaria de oferecer uma oportunidade de fazerem suas tarefas de um modo diferente em que iriam utilizar o inglês que aprendiam para criar diálogos, gravações, histórias em quadrinhos e outras atividades.

A medida que o semestre progrediu e eu mantive minha posição sobre a importância das tarefas do projeto, alguns comentários positivos foram observados:

“Quando você vai publicar o próximo desafio?”

“O que será nosso próximo desafio?”

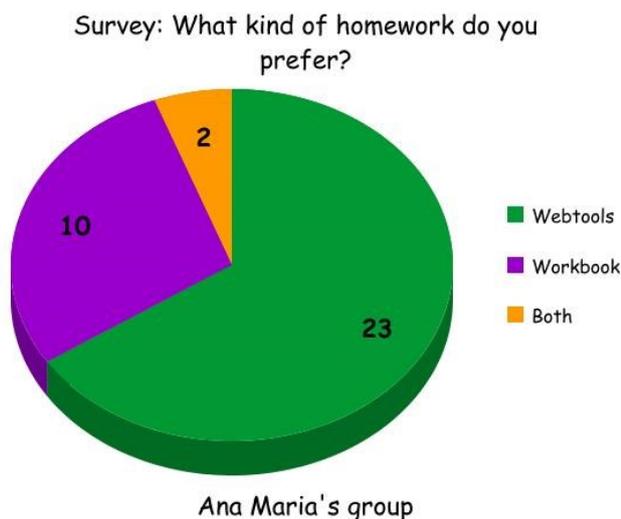
“Professora, poderia mostrar minha animação para a turma?”

“Professora, onde você encontra tantos *sites* legais?”

Outro sinal positivo foi o relato de dois alunos que após terem desenvolvido a tarefa # 7 (Animação), criaram uma animação em Português para apresentar um trabalho na escola regular. Ambos os alunos disseram que a apresentação fez o maior

sucesso. Fiquei muito feliz em saber que os alunos foram capazes de desenvolver um trabalho em outra área utilizando algo aprendido na aula de inglês.

Próximo do final do semestre, uma pesquisa informal foi realizada (em inglês) com o intuito de ouvir um pouco mais o que os alunos tinham a dizer sobre a experiência. Pedi que os alunos não se identificassem e que fossem honestos em suas opiniões.



A primeira pergunta foi: “Que tipo de tarefa você prefere, o livro de exercícios ou as tarefas da internet?”. Para minha surpresa, 65% dos alunos expressaram a preferência pelas tarefas utilizando a internet e estas foram algumas de suas razões:

Abaixo trago algumas das respostas originalmente em inglês e traduzidas por mim.

“Because it’s much faster and I use what I learned in class in practice.”⁸
Porque é mais rápido e eu uso na prática o que aprendi em sala de aula

“Because it’s a fun way to do homework.”
Porque é um jeito divertido de fazer tarefas de casa .

“Because you have to do something that is fun and cool, and it’s like playing. And workbook is a WORK book, teenagers don’t like work, we already do it in school.”

Porque você tem que fazer algo divertido e é como brincar/jogar. E o livro de exercícios é um livro para TRABALHO, adolescentes não gostam de trabalho, nós já fazemos isso na escola.

⁸ Tanto as perguntas quanto as respostas dadas pelos alunos são em inglês. As respostas não foram corrigidas por mim.

“Because these kinds of exercises make us increase our vocabulary and also help us to be more creative, because the workbook has the answers at the end of the book , so many students just look at it and don't learn a thing.”

Porque esse tipo de exercícios aumenta o nosso vocabulário e nos ajuda a ser mais criativos, porque o livro de exercícios têm as respostas no final do livro, então muitos alunos acabam olhando as respostas e não aprendem nada.

“I think workbook exercises is faster. But when I have more time and want to study, I prefer exercises using webtools because I think I learn more, I listen me talking, reading ...”

Eu acho que fazer atividades do livro de exercícios é mais rápido. Mas quando eu tenho mais tempo e quero estudar, eu prefiro exercícios utilizando ferramentas de internet porque eu acho que aprendo mais, posso me ouvir falando, lendo ...

“Because when we do exercises in the internet we can move beyond the writing and reading in class and besides that we stay more interested in learning English.”

Porque quando nós fazemos exercícios na internet nós podemos ir além da escrita e da leitura em sala de aula e além disso nós ficamos mais interessados em aprender inglês .

“Because it's harder to forget and cooler to do, however, it takes time to sign up for the challenges.”

Porque é mais difícil de esquecer (o conteúdo) e mais divertido, no entanto, leva mais tempo para registrar nos sites.

Os alunos que preferiram as atividades do livro de exercícios mencionaram as seguintes razões:

“Because the students have the answers at the end of the book to compare with their answers.”

Porque os alunos têm as respostas no final do livro para comparar com suas respostas.

“Webtools are boring because most people don't have a microphone so it's difficult.”

Ferramentas de internet são chatas porque a maioria das pessoas não têm microfone então é difícil.

“Because it's easier and doesn't take time.”

Porque é mais fácil e não leva tempo.

“Because it's more practical and simple.”

Porque é mais prático e mais simples.

A partir desta experiência é possível depreender que:

- Variedade é importante, os alunos gostam de utilizar ferramentas diferentes.
- Os alunos gostam de atividades consideradas por eles “divertidas e legais”.
- Os alunos são resistentes a inovações, entretanto, com o tempo são capazes de identificar os benefícios da nova proposta.
- O livro de exercícios é um ótimo material para fins de precisão e correção de linguagem. Aliado ao uso de ferramentas de internet, alunos também têm a possibilidade de criarem conteúdo mais livremente em um contexto menos controlado.
- Os alunos estão cansados de sempre fazer o mesmo tipo de tarefas.

Quando perguntados sobre suas ferramentas de internet favoritas, as respostas foram unânimes: GOANIMATE e VOKI. Apesar de muitos alunos terem se sentido envergonhados ao gravarem suas vozes com o microfone, o uso de avatares (no VOKI) fez toda a diferença. “Esconder-se atrás da máscara” pode auxiliar os alunos a vencerem a timidez e vergonha em se exporem na língua inglesa.

Analisando o projeto como um todo, acredito que os objetivos foram alcançados: os alunos foram capazes de utilizar linguagem recentemente estudada de maneira personalizada e ao mesmo tempo aprenderam utilizar diferentes ferramentas de internet para produção de conteúdo.

O interesse na implementação deste projeto de tarefas de casa integrando tecnologia se fundamenta principalmente na necessidade de repensar minha própria prática docente, como sugere Kumaravadivelu (2001). O autor fala da importância da percepção crítica das necessidades locais e a busca por soluções.

Durante todo o desenvolvimento do projeto pude observar o processo de inserção do professor em uma pedagogia da particularidade, descrito por Kumaravadivelu (2001). Primeiramente, como professora de turmas de adolescentes, observei minha própria prática, busquei uma solução, testei juntamente com meus alunos uma alternativa, para mais uma vez observar o que pode funcionar ou não.

Notei que os alunos também passaram por um processo de reaprendizagem do que é fazer tarefa de casa. Aqui vejo relação com a Teoria de Aprendizagem Transformacional de Merizow (1994) mencionada em seção anterior, que descreve o

processo de mudança na aprendizagem. Não só eu, professora da turma, experimentei novos papéis como também os alunos.

4. Conclusão

Este artigo teve como objetivo compartilhar um projeto de integração da tecnologia digital a tarefas de casa de inglês com o intuito de tornar a experiência “tarefa de casa” mais motivadora, de propiciar a prática das quatro habilidades em casa (leitura, escrita, fala e compreensão de áudio) e de estimular o uso da língua inglesa de maneira mais personalizada e criativa.

Buscamos fundamentar o projeto teoricamente trazendo um histórico sobre “Tarefa de Casa” e conhecendo um pouco mais sobre suas finalidades e seus efeitos. Logo em seguida, tratamos do desafio da integração de tecnologia digital em sala de aula.

Uma vez percebido “o abismo” entre o uso de tecnologia em sala de aula e as tarefas de casa tradicionais, o projeto *The 10 Tasks Challenge* surge como tentativa de intervenção.

Não se pretende advogar contra o uso do livro de exercícios. Muito ao contrário, acredita-se que os alunos têm muito a se beneficiar tanto com as tarefas tradicionais quanto com as tarefas de internet. Sugere-se que a precisão e correção da linguagem sejam o foco das atividades do livro de exercícios e que o uso de diferentes ferramentas de internet possam ser utilizadas principalmente para o exercício da criatividade.

5. Referências

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. 3. Ed. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall Regents, 1994.

CARVALHO, M. E. P., BURITY, M. H. **Dever de casa: visões de mães e professoras**. XXVIII Reunião Anual da Anped, Caxambu/ MG, out. 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68490103.pdf>

COOPER, H. **Synthesis of research on homework**. In: *Educational Leadership*, 1989. Disponível em: <http://www.addison.pausd.org/files/addison/homework/Synthesis%20of%20Research%20on%20Homework.pdf>

COOPER, H., ROBINSON, J. C., & PATALL, E. A. Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. **Review of Educational Research**, 76(1), 1–62, 2006.

DIAS, L. B., ATKINSON, S. Technology Integration: best practices – where do teachers stand? In: **International Electronic Journal for Leadership in Learning**. Vol. 5 (11), 2001. Disponível em: http://www.ucalgary.ca/iejll/dias_atkinson

FRANCO, O.C.M. **Práticas familiares em relação ao dever de casa: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002. Dissertação de Mestrado.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. In: **Tesol quarterly**, vol. 35, n. 4, 2001

MEZIROW, J. Understanding transformation theory. In: **Adult education quarterly**, v.44, n.4, p. 222-233,1994.

NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa – uma violência consentida?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RESENDE, T. Dever de casa: questões em torno de um consenso. GT: **Sociologia da Educação**, n. 14, 2011. Disponível em: <http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/GT14-Dever-de-casa.pdf>

VAN MANEN, M. **The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness**. Albany: State University of New York Press, 1991.

Artigo recebido em: 09.10.2012

Artigo aprovado em: 17.12.2012

Aquisição da escrita na era virtual: incorporando os jogos digitais on-line

Acquisition of writing in a virtual era: embedding online digital games

Andréa Lourdes Ribeiro*

Resumo: O presente trabalho se propõe a analisar como os jogos digitais podem contribuir para a aquisição da escrita. Acreditamos que o uso de jogos digitais on-line possa tornar o aprender a escrever mais lúdico, divertido e interessante, possibilitando inclusive a inserção das crianças no ambiente das novas tecnologias da comunicação e da informação. A metodologia desse estudo baseou-se na observação de crianças em processo de alfabetização jogando “Brincando com as vogais” de acesso gratuito na internet. A escolha deveu-se ao jogo mobilizar atividades específicas e pertinentes ao processo de conhecimento da escrita e ser bastante rico no uso de imagens, cores, sons e movimentos destinados ao público infantil. O acompanhamento do jogador e a reflexão sobre sua ação tomaram como parâmetros as teorias sobre os letramentos na cibercultura (LÉVY, 1999; SOARES, 2002; COSCARELLI, 2005), a aprendizagem com jogos digitais (GEE, 2004, 2007; PRENSKY, 2006) e a compreensão de como as crianças aprendem a escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991). As considerações foram pautadas em como as crianças jogam, o que e de que forma aprenderam com o jogo. Esperamos com essa análise contribuir para que o aprendizado da escrita inclua as possibilidades da era virtual, em especial, os jogos digitais on-line.

Palavras-chave: escrita, letramento digital, jogos digitais on-line

Abstract: This study aims at analyzing the contribution of digital games to the acquisition of writing. We believe that the use of online digital games make the process of learning how to write more playful, fun and interesting. It also allows the inclusion of children in the new technologies system of communication and information. The methodology of this study was based on observation of children in the literacy process when they were playing the game: "Brincando com as vogais" which is for free on the Internet. That choice took place due to the possibility of mobilization of some specific activities and some relevant knowledge for the process of writing and it is very rich in the use of images, colors, sounds and movements for children. Tracking the player and his or her reflection on his or her own action was taken as parameters in some theories about literacies in cyberculture (LÉVY, 1999; SOARES, 2002; COSCARELLI, 2005), learning with digital games (GEE, 2004, 2007; PRENSKY, 2006) and understanding of the way that children learn to write (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991). The considerations were guided according to the way children play, what and how they learn from the game. Hopefully, this analysis will contribute to the learning of writing, what also includes the possibilities of the virtual era, especially online digital games.

Keywords: writing, digital literacy, online digital games

1. Introdução

O contexto atual de tecnologia digital emergente exige sujeitos capazes de lidar com o computador e desenvolver continuamente habilidades de como acessar e-mail;

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Aluna de Estágio Pós-doutoral em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - andrearibeiro2004@yahoo.com.br

navegar na internet; dominar programas, aplicativos, ferramentas em diferentes sistemas; ler e produzir textos on-line; criar e manipular arquivos, fazendo *upload* e *download* deles. Essas e outras exigências levam a escola a se preocupar desde os primeiros anos do nível básico com a preparação de cidadãos aptos a usar o computador e a rede para a participação social.

Apesar de os jogos estarem, nos dias de hoje, associados apenas ao lazer e à diversão, muitos foram os estudiosos (GEE, 2004, 2007; PRENSKY, 2006) que defenderam jogos digitais como ferramentas valiosas de aprendizado devido a sua capacidade de despertar o interesse e a motivação e de colocar em ação competências e habilidades dos mais diferentes tipos. Com relação à competência linguística, todo e qualquer jogo, digital ou não, mobiliza do jogador uma série de habilidades necessárias para interação no jogo, o que leva o jogador a construir sentido a todo o momento a partir da representação de diferentes linguagens. Vistos, assim, sob a ótica educacional, os jogos digitais, concebidos ou não com fins educativos, podem ser integrados, desde a escola básica, ao planejamento pedagógico para contribuir com a aquisição da escrita. A hipótese é a de que a inserção de jogos digitais na escola seja um fator de motivação intelectual e cognitiva, capaz de fomentar a participação ativa do aprendiz-jogador na construção de seu conhecimento linguístico.

A inserção dos jogos na prática pedagógica requer do professor o exato conhecimento de como aquele jogo pode contribuir para o conhecimento buscado. Por isso não basta apresentar o jogo as crianças. É preciso pensar em como o jogo pode fazer parte integrante da aula, elaborada e planejada para promover a participação e a experimentação do sujeito na construção de conhecimento sobre a escrita de forma lúdica e prazerosa. Nesse contexto, cabe ao professor, orientador do processo de aprendizagem, mediar a relação do aprendiz com o jogo a partir dos objetivos pedagógicos definidos para a atividade. Para tal, é preciso que o professor defina objetivos pedagógicos e saiba o que e de que forma as crianças podem aprender com aquele jogo.

Tendo em vista o fato de que os jogos digitais ainda são timidamente explorados em sala de aula como recurso para o ensino-aprendizagem na fase de alfabetização, esse estudo propõe examinar como os jogos digitais on-line encontrados gratuitamente no

site “Escola Games”¹ podem contribuir com o aprendizado da escrita. A escolha desse *site*, dentre uma infinidade de outros que armazenavam jogos digitais on-line gratuitamente, deveu-se ao mesmo possuir uma proposta educacional assumida e apresentar jogos que mobilizavam saberes e conteúdos de ordem linguística pertencentes ao ciclo inicial do nível fundamental de ensino brasileiro.

A fim de entender como os jogos podem contribuir para a aquisição da escrita, foram observadas crianças² em diferentes fases de alfabetização com idade entre 6 e 7 anos jogando, buscando identificar a forma como jogam e o que estão aprendendo com os jogos digitais on-line sobre a escrita e o letramento digital. Sendo assim, a análise buscou primeiramente identificar como os jogos de português do site Escola Game exploravam o conhecimento da escrita, como as crianças jogaram, que hipóteses e conhecimentos elaboraram no momento do jogo. A observação e o diálogo com as crianças jogando foram guiados por um “Protocolo de Aplicação” (ver modelo do protocolo no Anexo A) que buscou identificar o conhecimento das crianças sobre: o sistema de escrita, os jogos digitais on-line, o domínio do computador, a forma de jogar. O Protocolo foi ponto de partida para o conhecimento do jogador e para a elaboração de considerações sobre como as crianças jogaram e o que puderam aprender com o jogo.

2. Como e o que as crianças aprendem com os jogos digitais

A ideia de utilizar computadores para revolucionar a educação e possibilitar crianças a se tornarem melhores pensadores teve início com Papert (1993/2008), para quem o computador iria “ampliar a escola”. Para ele, o computador seria capaz de provocar a reformulação da mente e deveria ser usado na aprendizagem antes mesmo da pré-escola. Papert viu na informática a possibilidade de criar condições para mudanças significativas no desenvolvimento intelectual dos sujeitos, baseadas nos desafios e nas trocas de experiências. Inspirado em Freire, Papert nos lembra que não é possível dissociar a leitura do mundo da leitura da palavra, por isso as diferentes formas de ler o mundo envolvem “alfabetizações diferentes” (p.25), ou seja, letramentos. Papert questiona a leitura da escrita como única forma de construir conhecimento e afirma que o computador pode proporcionar às crianças contato com maneiras de ver o mundo e

¹ Endereço eletrônico do *site*: www.escolagames.com.br.

² As crianças participantes da pesquisa são alunas do final do 1º. ciclo do ensino fundamental da rede municipal de educação da cidade de Belo Horizonte, correspondente à 1ª. série em outros sistemas de ensino. É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada com o consentimento dos pais.

autonomia para gerenciar suas próprias aprendizagens pela exploração na tela de um espaço de conhecimento muito mais amplo que qualquer enciclopédia.

Sabemos por Gee (2004) que o uso de jogos digitais na escola torna o aprender mais lúdico, divertido e interessante, além de contribuir para a inserção dos alunos no ambiente das tecnologias da comunicação e da informação. Segundo esse autor, os jogos fazem parte de nossas vidas desde a infância. Para ele, jogar significa enfrentar desafios na busca do entretenimento, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador. Os estudos de Gee (2007) revelaram ainda que, embora destinados à diversão, os jogos são ótimas ferramentas para o reconhecimento e o entendimento de regras, a identificação do contexto em que as regras estão sendo empregadas, e até mesmo a subversão e a modificação dessas. Os jogos contribuem ainda para a formação da autonomia, da criatividade, da originalidade, da possibilidade de assimilar e de experimentar situações diversas do cotidiano ou não.

Nessa linha de pensamento, Prensky (2006) sugere que sempre que alguém joga um jogo, e qualquer jogo que se joga, a aprendizagem está acontecendo. Para ele, o jogo possui desde benefícios mais palpáveis, tais como melhorar a coordenação mão-olho, aumentar a capacidade para solucionar problemas, melhorar o desempenho em matemática e língua etc.; até outros benefícios menos quantificáveis - mas não menos importante: os jogos ensinam aos jogadores coisas sobre a vida real como, por exemplo, o valor da cooperação. Baseado em pesquisa da *Harvard Business School*, que buscou detectar como a geração de jogadores está (re)formulando o setor de negócios, Prensky afirma que as habilidades aprendidas no jogo são úteis também na vida profissional. Segundo ele, os jogadores que acumularam milhares de horas jogando são aptos a analisar rapidamente novas situações, interagir com os personagens que eles não conhecem, resolver problemas de forma rápida e independente. No Brasil, os estudos de Viana (2005) sobre a interação de crianças com os jogos digitais revelaram que os jogos digitais auxiliam no desenvolvimento de diversas habilidades de ordem física e mental.

A inclusão dos jogos digitais no ambiente escolar traz, de acordo com Gee (2007), a possibilidade de novos tipos de letramento, uma vez que a criança tem contato com símbolos, diagramas, artefatos gráficos, sons, movimentos, dentre outras e, principalmente, a combinação de todas elas. Tal afirmação encontra respaldo em Soares (2002), no momento em que a autora defende que as tecnologias têm efeitos sociais, cognitivos e discursivos que resultam em modalidades diferentes de letramento. Para

ela, o letramento digital, ou seja, as práticas de leitura e de escrita no ambiente digital, é diferente do letramento na cultura do papel, havendo, portanto, letramentos. Dessa forma, é preciso (re)significar no ambiente digital, e no caso desse estudo dos jogos, o uso de símbolos, diagramas, artefatos gráficos, sons, movimentos, dentre outras representações linguísticas; e, principalmente, a combinação entre todas elas. A sugestão de introduzir os jogos digitais na aprendizagem da escrita é também dada por Coscarelli (2005). Para a autora, é possível encontrar hoje diversos jogos que empregam habilidades envolvidas no processo de aquisição da escrita, como as de reconhecer sons de letras ou sílabas, de conhecer e dominar o sistema alfabético, de compreender aspectos do grafismo das letras, de utilizar a convenção ortográfica, etc. A pesquisadora nos lembra ainda que, além das habilidades linguísticas, os jogos digitais on-line proporcionam o domínio gradual do mouse, do teclado, de programas e de outros recursos disponíveis no computador e na internet.

Acreditamos que a inclusão de jogos digitais no processo de alfabetização pode contribuir para a construção de saberes sobre a escrita, na medida em os jogos digitais por si só já são modelos que apresentam variedade de grafismos e de quantidade de letras para a escrita de palavras diversas. Os jogos que exploram conteúdos linguísticos apresentam, muitas vezes, para o jogador, desafios baseados na correspondência entre palavra e imagem, na busca por letra ou palavra a partir de sua representação sonora, na (re)construção da palavra a partir de suas letras, etc. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), o conhecimento inicial das crianças sobre a escrita passa pelo acesso delas aos diversos portadores de texto que servem de “modelo” e nos quais se realiza a busca de relação entre palavras e representações mentais e gráficas (significado/significante). A descrição de como as crianças aprendem a escrever, baseada num trabalho experimental e sistematizado, resultou na divisão de cinco níveis. É importante lembrar que essa divisão em níveis não é determinante, devido à instabilidade cognitiva que a criança enfrenta para construir seus conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Quadro 1: Descrição dos níveis de escrita

Nível Pré-silábico	Nível Pré-operatório	Nível Silábico	Nível Silábico-alfabético	Nível Alfabético
Não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, usa letras do próprio nome ou letras e números para escrever uma palavra, representa uma palavra com letra inicial, só ela consegue saber o quis escrever.	Percebe a relação entre escrita e pronúncia, desenvolve hipótese de quantidade mínima e variedade de letras, separa letra de números.	Reconhece que a escrita representa a fala, tenta dar valor sonoro às letras, representa as palavras separadamente com uma ou mais letras.	Combina vogais e consoantes na mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, embora muitas vezes não consiga representar a palavra completa.	Compreende que cada letra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba e passa a representar todos os fonemas da palavra, passa a se deparar com os problemas da convenção ortográfica.

É com esse arcabouço teórico que tecemos as considerações sobre o *site* e o jogo educativo escolhido e a análise de como as crianças jogaram e o que aprenderam com o jogo.

3. Escola games.com

O *site* “Escola Games” abriga diversos jogos educativos para crianças a partir de 5 anos e declara como proposta que as crianças aprendam brincando. Na versão atual do *site*, há 36 (trinta e seis) jogos, cujos temas se relacionam não só à língua portuguesa, como também à matemática, à geografia, à história, a ciências, ao inglês e ao meio ambiente. Encontramos nessa versão 10 (dez) jogos digitais de Português voltados para conhecimentos do processo alfabetização, dentre os quais foi escolhido para as crianças jogarem o “Brincando com as vogais”. A escolha levou em consideração que esse jogo explorava conhecimentos de diferentes etapas do processo de alfabetização (cf.

FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), a saber: distinguir vogal e consoante, relacionar som/letra, aplicar as convenções do sistema de escrita.

Os jogos do *site* “Escola Games” apresentam cerca de 40 (quarenta) palavras dos mais diferentes contextos semânticos³, consideradas em sua maioria familiares às crianças em fase de alfabetização - copo, anjo, elefante, porco, avião, pássaro, garfo, pipa, cobra, uva, cama, estrela, macaco, lancheira, lupa, casa, etc. O recurso de randomização⁴ possibilita que a cada vez que a criança entre no jogo, encontre palavras diferentes e sinta-se desafiada a jogar. Ainda assim, é preciso considerar que o repertório linguístico continua se compondo de palavras soltas, descontextualizadas e sem relação semântica entre si.

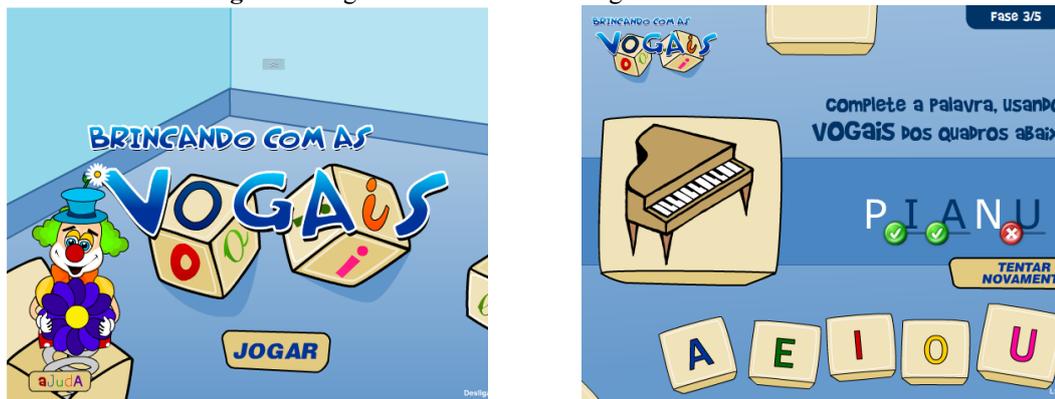
O jogo selecionado é dividido em duas fases distintas e complementares, na qual a segunda retoma o conhecimento sobre vogal e consoante explorado na fase anterior. A tela inicial do jogo conta com a descrição do mesmo e dicas para o trabalho do professor. “Brincando com as vogais” conta com diversos recursos de som, responsáveis pela música de fundo em todo o jogo, som para o *feedback* específico para o acerto e o erro, oralização das palavras apresentadas pelo jogo, com a possibilidade inclusive de escutá-las repetidamente por meio do recurso “ouvir novamente”. A instrução do jogo está disponibilizada por meio de pequenos textos, introduzidos na tela do jogo.

Em “Brincando com as vogais”, o desafio do jogador é (re)conhecer as vogais, distinguindo seus diferentes sons na palavra e aplicando a convenção ortográfica. Na primeira fase, Figura 1, cabe ao jogador completar as vogais de 5 (cinco) palavras. Cada palavra é apresentada lacunada com espaços em branco para a inserção das vogais. A representação gráfica é acompanhada pela imagem e som; para cada palavra há um desenho que a ilustra e a oralização dela que pode ser ouvida várias vezes a critério do jogador. A escolha correta das vogais é sinalizada por marcações inseridas em círculos de diferentes cores: a verde com sinal de ticado para a correta e o vermelho com “x” para a errada⁵. O *feedback* conta ainda com som específico que permite ao jogador distinguir acerto/erro na seleção de vogais para a palavra.

³ Esse número de palavras foi considerado positivo, uma vez que a maioria dos jogos digitais on-line disponibilizam cerca de 5 (cinco) a 10 (dez) palavras por jogo.

⁴ Diz respeito ao processo de introdução aleatória no jogo de palavras armazenadas no repertório.

⁵ Interessante observar como essa marcação remete ao contexto escolar, uma vez que repete a feita manualmente pelo professor por ocasião da verificação/avaliação da aprendizagem.

Figura 1: Jogo Brincando com as Vogais. 1ª. Fase

Fonte: < <http://www.escolagames.com.br/jogos/brincandoVogais/>>

Depois de completar as palavras, o jogador passa a segunda fase, Figura 2, para a qual deve bater com martelo apenas nos palhaços que estiverem segurando as vogais. O acerto é sinalizado por som específico e pela contabilização de pontos em ranking colocado na tela; já a escolha de consoantes é marcada por som para o erro e pela dedução de pontos do ranking. Ambas as fases utilizam o mouse e requerem do jogador destreza e agilidade motora no manuseio dessa interface.

Figura 2: Jogo Brincando com as Vogais. 2ª. Fase

Fonte: < <http://www.escolagames.com.br/jogos/brincandoVogais/>>

Acreditamos que o amplo repertório, o recurso de oralização das palavras, a associação sugerida entre palavra e imagem, o tipo de *feedback* são características do jogo que podem colaborar para o desenvolvimento de habilidades envolvidas na aquisição da escrita.

4. Jogando e aprendendo: uma experiência com os jogos digitais

O primeiro contato das crianças com os jogos do *site* “Escola Games” foi com toda a turma no laboratório de informática. O objetivo desse momento foi observar como as crianças iriam explorar e o que iriam achar do jogo. Acostumadas a frequentar o laboratório uma hora por semana desde o 1º. ciclo, todas as crianças mostram-se familiarizadas com o computador e a internet: manusearam com destreza o mouse, reconheceram os comandos do teclado, localizaram no desktop o ícone para acessar a internet e usaram a convenção *www* de endereço eletrônico para buscar o site. Nesse momento, disposta duas a duas em cada computador foram instruídas a localizar o jogo “Brincando com as vogais” e convidadas a jogá-lo. As crianças consideraram o jogo atraente, divertido e motivador e quiseram jogar várias vezes. Muitas dominaram o jogo rapidamente e quiseram conhecer os outros jogos de Português do site.

O segundo contato com o *site* foi realizado em sala reservada na própria escola. Nesse momento, o pesquisador observou as crianças jogando “Brincando com as vogais”, individualmente e depois em dupla. Foram observadas 8 (oito) crianças com conhecimentos diferentes sobre a escrita, consideradas pertencentes aos níveis pré-silábico, silábico-alfabético e alfabético (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1991)⁶. As três primeiras duplas possuíam conhecimentos do mesmo nível, enquanto a quarta era composta por crianças com conhecimentos da escrita de diferentes níveis. Essa divisão resultou na demonstração de diferentes interações das crianças com o jogo em função de seus conhecimentos sobre a escrita.

A primeira dupla, pertencente ao nível pré-silábico, apresentou muita dificuldade em reconhecer as vogais e por isso conseguiu completar apenas algumas palavras na primeira fase do jogo. Como esses alunos não liam, descobriram o que fazer para jogar procurando com o mouse o link para iniciar o jogo e para escolher as vogais. Embora tenham descoberto que poderiam acionar a tecla “ouvir novamente” para repetir a sonorização da palavra, poucos usaram esse recurso, optando por ouvir apenas a sonorização da palavra no início e jogar na base da tentativa. Os jogadores perceberam a sinalização de erro e acerto na escolha das vogais por meio da indicação sonora e visual, mas o *feedback* do jogo não foi suficiente para que modificassem suas hipóteses, e por isso repetiram os erros e mudaram os acertos nas tentativas seguintes. Em alguns

⁶ Como todas essas 8 (oito) crianças relataram ser usuários de jogos digitais e demonstraram habilidades para jogar, não foram consideradas aqui questões relativas aos comandos do jogo.

momentos do jogo, a dupla chegou a discutir sobre a opção correta; no entanto, devido ao pouco conhecimento sobre o sistema de escrita, não foram capazes de estabelecer relação entre a sonorização da vogal na palavra e a sua representação gráfica. Na segunda fase, os jogadores revelaram destreza com o movimento do mouse para acertar as letras, porém não distinguiam vogais e consoantes, acertando indiscriminadamente em ambas. Um deles percebeu que o placar de pontos diminuía ou aumentava em função do erro e do acerto, mas apesar dessa sinalização, não foi capaz rever suas escolhas para ganhar o jogo.

As crianças pertencentes ao nível silábico-alfabético conseguiram completar várias palavras, algumas com mais de uma tentativa. Da mesma forma que os jogadores anteriores, esses não se ativeram à leitura das instruções do jogo e iniciaram o jogo reconhecendo o link na tela. Essa dupla explorou bastante a tecla “ouvir novamente”, usando-a até mais de uma vez para a escolha da vogal. Além desse recurso sonoro, as crianças oralizavam para si a palavra antes de escolher a vogal. A escolha da vogal, baseada na capacidade linguística que já possuíam para discriminar a representação gráfica para cada som, resultou em grande número de acertos na primeira fase. Essa dupla foi capaz também de compreender e aprender com a sinalização do *feedback*, tanto sonoro quanto visual, atendo-se a esse último para reformular a escolha da letra indicada como errada. Ao iniciar a segunda fase, os jogadores tentaram ler a instrução que aparece em tela separada, mas não conseguiram, pois o tempo de apresentação da tela não foi suficiente para a leitura mais vagarosa, sílaba a sílaba, que a dupla empreendeu. Nessa fase, diferentemente da dupla anterior, esses jogadores foram capazes de discernir vogais de consoantes e buscaram acertar somente nas letras que indicavam as vogais, embora algumas vezes se confundissem e acertassem também as consoantes. Eles também perceberam o tempo do jogo e que acertar as vogais resultava no acúmulo de pontos e as consoantes na perda.

A terceira dupla, pertencente ao nível alfabético, conforme esperado, foi a que mais obteve sucesso no jogo “Brincando com as vogais”. Diferentemente das demais, as crianças leram tudo o que estava escrito na tela do jogo, oralizando em voz alta comandos como “jogar”, instruções do tipo “Complete a palavra, usando as vogais do quadro abaixo”, o *feedback* em “Parabéns você acertou” ou “Tentar novamente”. A escolha da vogal correta foi também acompanhada pela leitura oral dos jogadores e a opção “ouvir novamente” foi acionada somente quando havia dúvida. A dupla acertou

todas as palavras, a maioria na primeira tentativa. Quando errou, percebeu o erro por meio da sinalização na vogal e modificou sua hipótese para acertar em seguida. Apesar de demonstrar um domínio maior da escrita, essa dupla também não conseguiu ler as instruções que apareceram no início da segunda tela devido à velocidade com que ela foi apresentada. Da mesma forma que a anterior, na segunda fase, a dupla buscou acertar somente as vogais, discriminando corretamente as letras, acumulando, assim, muitos pontos no tempo do jogo. Apesar de estarem se divertindo, essas crianças logo se cansaram do jogo e pediram para jogar outros jogos do *site*.

A quarta dupla foi composta por uma criança do nível pré-silábico (C1) e outra alfabética (C2). A intenção foi verificar como crianças em diferentes estágios de conhecimento sobre a escrita interagem ao jogar. Tal como a primeira dupla de jogadores, C1 apresentou na primeira fase dificuldade para escolher a vogal que completava a palavra. Apesar de acionar várias vezes o link “ouvir novamente”, não foi capaz de discriminar a vogal correta. Embora tenha percebido a marcação de acerto/erro nas vogais que havia escolhido, ao tentar novamente não retomava o que havia acertado anteriormente. Já C2 conseguiu completar as palavras logo na primeira tentativa e curioso, errou de propósito uma palavra para ver o que acontecia. Na segunda fase, C1 “bateu” indiscriminadamente nas letras e não observou o placar de pontos nem o tempo do jogo, enquanto C2, depois de ler a instrução para a fase, acertou apenas as vogais, e novamente errou propositalmente, identificando que perda de pontos ganhos. Ao jogarem juntos, C2 ajudava C1 a escolher as letras, soletrando para ele a palavra e até mesmo indicando a letra correta. Apesar dessa colaboração, observamos que C2 não dava tempo a C1 de pensar e comandava o jogo, ora tomando a vez do colega e acionando ele mesmo as opções no teclado, ora comandando o colega a escolher a opção que julgava correta.

A observação dos oito jogadores em ação revelou que a motivação para jogar é alterada em função do conhecimento linguístico requerido pelo jogo. Tal atitude, embora pareça óbvia, traz implicações interessantes. As crianças que desistiram do jogo o fizeram em função de seu pouco conhecimento sobre a escrita, e pareceram não se sentir desafiadas a aprender sobre a escrita. Já as que foram bem sucedidas se sentiram inicialmente motivadas a colocar em ação seus conhecimentos sobre a escrita para vencer, mas logo “desistiram” por não haver mais desafio para elas no jogo. “Brincando com as vogais” teve melhor resultado com as crianças no nível silábico-alfabético, que

se sentiram desafiadas e motivadas a testar seus saberes, testando e consolidando, assim, suas hipóteses sobre o sistema de escrita.

A interação com os recursos colocados à disposição do jogador pelo jogo, tais como “ouvir novamente”, placar de pontos, marcação de tempo, foram também utilizados em função do conhecimento linguístico demonstrado pelas crianças. As do nível pré-silábico utilizaram pouco o link “ouvir novamente”, mas observaram atentamente o placar de pontos e a marcação de tempo; as do nível silábico-alfabético utilizaram bastante “ouvir novamente” para escolher as vogais, e não deram muita atenção ao placar de pontos e ao tempo do jogo; já as crianças do nível alfabético pouco utilizaram o “ouvir novamente” e se concentraram no placar de pontos e no tempo do jogo. Tais comportamentos sugerem que já ter conhecimento linguístico necessário para jogar disponibiliza carga cognitiva para que o jogador amplie a leitura e observe também a dinâmica e as regras do jogo.

Essa análise indica que “Brincando com as vogais” deve ser mediado pelo professor em função do conhecimento sobre a escrita que a criança possui. Assim, para as pré-silábicas seria interessante que o professor as incentivasse a explorar o recurso “ouvir novamente” e as levasse a refletir sobre o que as fazia perder ou ganhar pontos ao bater indiscriminadamente nas letras; já para as silábico-alfabéticas, o professor daria ênfase na segunda fase do jogo, ao placar e ao tempo do jogo, motivando-as a memorizar a grafia das vogais para distingui-las com mais rapidez das consoantes e assim acumular mais pontos no jogo; já para as crianças alfabéticas, seria interessante o professor desafiá-las a jogar mais vezes e cada vez mais rápido para promover contato com as outras palavras do jogo na busca do amadurecimento das convenções ortográficas. Para a dupla mista, é preciso que o professor observe-a mais de perto para garantir que ambos possam aprender com o jogo por meio da troca de experiências.

5. O que as crianças aprenderam com o jogo?

Embora com dados parciais, essa pesquisa considerou que as crianças podem desenvolver com o jogo “Brincando com as vogais” habilidades destinadas ao processo de alfabetização e também ao letramento digital. Em primeiro lugar, o jogo proporciona contato com diferentes tipos, tamanhos e cores de letras, demonstrando, assim, a versatilidade que a escrita pode assumir em ambiente virtual. Acreditamos que a relação estabelecida entre a imagem e a palavra, embora no jogo, por uma questão de limitação física, esteja explorada apenas no âmbito do substantivo concreto, colaborou para que os

jogadores construíssem a relação linguística entre significante e significado. Além disso, os espaços colocados para completar a vogal colaboraram para reflexão sobre o número de letras que a palavra possui e demonstraram a combinação entre vogais e consoantes na mesma palavra, colaborando, assim para a construção de hipóteses necessárias à consolidação do conhecimento sobre a escrita.

O recurso “ouvir novamente” contribuiu para que o jogador estabelecesse relação entre as representações escrita e sonora. A oralização das palavras do jogo e a possibilidade dada ao jogador de ouvi-las quantas vezes desejar foram consideradas positivas para o aprendizado da escrita. Isso porque a utilização desses recursos no jogo oferece à criança em processo de alfabetização a possibilidade de estabelecer correlações entre as letras e sua representação sonora em diferentes ambientes fonético/fonológicos. Pautada nas observações de Ferreiro e Teberosky (1991, p.193), acreditamos que a oralização da palavra contribui com a aquisição da escrita, no momento em que foca as habilidades necessárias para atribuir e representar sonora e graficamente uma palavra.

Os diferentes sons usados para divertir o jogador, para dar pistas sobre a escolha da vogal e para sinalizar o acerto ou o erro colaboram para a familiarização do jogador com as diferentes funções e usos que os recursos sonoros podem assumir no jogo e também no ambiente digital. O uso do mouse para identificar e selecionar as vogais colaborou para o refinamento da coordenação motora da criança, condição essa necessária tanto para a escrita manual quanto para o manuseio do computador. O uso simultâneo pelo jogo de diferentes sistemas – escrita, imagem, som, cor e movimento – além de despertar a atenção dos jogadores por tornar o jogo atraente e divertido - contribuiu para a leitura global desses elementos, ou seja, a combinação desses elementos produziu um sentido específico. Acreditamos ainda que o emprego dessas linguagens nos jogos possa colaborar para a construção de novos processos cognitivos, ou seja, novas maneiras de construir conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever na tela.

O *feedback* foi considerado rico o suficiente para que o jogador aprendesse com seu erro, tendo em vista a sinalização em vermelho para a escolha indevida da vogal e verde para a correta. Dessa forma, o *feedback* proporcionou ao jogador rever as

escolhas que fez e buscar outras opções na próxima tentativa, confirmando ou não suas hipóteses e construindo, assim, seu conhecimento sobre a escrita.

A segunda fase do jogo demonstrou ser uma forma interessante de exercitar o conhecimento linguístico, uma vez que o jogador precisa para jogar aplicar a distinção gráfica entre vogal e consoante. Para as crianças que ainda não realizavam essa distinção, reconhecer as vogais no meio das consoantes pode ter colaborado para a fixação gráfica das mesmas.

A análise “Brincando com as vogais”, do site “Escola Games”, demonstrou que o jogo pode contribuir para formar habilidades e conhecimentos envolvidos no processo de alfabetização por envolver habilidades típicas e necessárias ao processo de construção de conhecimento sobre o sistema da escrita, tais como relação entre palavra e som, relação entre palavra e imagem, combinação entre vogal e consoante, número de letras para representar uma palavra. Além disso, o contato com som, movimento e o manuseio do mouse puderam promover a familiarização do jogador com os recursos multimidiáticos digitais e o contato com a escrita na tela computador.

6. Considerações finais

A análise identificou ainda algumas mudanças nesse jogo digital on-line que aqui trataremos como avanços. O parâmetro de comparação é o exame realizado em 2009⁷, no qual os jogos digitais on-line disponíveis gratuitamente foram avaliados com relação à (ao): interface e instruções, *feedback*, concepção de aprendizagem, contextualização, repertório linguístico, recursos multimidiáticos, tarefas, recompensa, desafio e funcionamento do jogo. Em primeiro lugar, constatamos que a ampliação do repertório linguístico, que nos demais jogos não ultrapassava dez palavras, motiva a criança a jogar novamente. Outro avanço constatado diz respeito ao *feedback*. Na análise de 2009, verificamos que o *feedback* consistia apenas na sinalização ao jogador de seus erros e acertos; já no jogo analisado o *feedback* contribui efetivamente para que o jogador identifique o erro e possa rever suas hipóteses linguísticas.

Embora a análise tenha identificado avanços no jogo “Brincando com as vogais”, acreditamos que os elaboradores dos jogos poderiam ainda deixá-lo melhor ao:

⁷ A análise dos jogos está disponível em < <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/jogos-on-line.pdf> > Acesso em 20/11/2011

- ✓ aplicar os recursos sonoros também nas instruções, dispensando assim a mediação de um adulto;
- ✓ contextualizar e/ou agrupar o repertório linguístico semanticamente, para que a aprendizagem da escrita seja significativa;
- ✓ introduzir no repertório palavras que extrapolem o universo das que estão contidas em livros e cartilhas para alfabetização, desafiando jogadores com conhecimentos mais avançados sobre o sistema de escrita.

Com essa análise, baseada em princípios teóricos das pesquisas sobre aquisição da linguagem, da teoria dos jogos e do letramento digital, consideramos que o jogo digital on-line “Brincando com as vogais” motivou o alfabetizando a aprender e colaborou para o desenvolvimento de habilidades envolvidas no processo de aquisição da escrita. Esperamos ainda ter contribuído com esse estudo para que os professores percebam os jogos digitais on-line como um recurso a ser explorado em sala de aula com crianças nos mais diferentes momentos do processo de alfabetização.

7. Referências

- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E.. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. 244p.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.
- GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. New York, Palgrave Macmillan, 2004. 256p.
- _____. **Good vídeo games + good learning: collected essays on video games, learning and literacy**. New York: Peter Lang Publishing, 2007. 195p.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 260p.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Ed. rev. Porto Alegre, Artes Médicas, 2008. 220p.
- PRENSKY, M. **“Don’t bother me mom – I’m learning!”: how computer and video games are preparing your kids for 21st Century success – and how you can help!**. Paragon House: St. Paul USA, 2006. 350p.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em 23 ago. 2001.

VIANA, C. E. **O lúdico e a aprendizagem na cibercultura**: jogos digitais e internet no cotidiano infantil. Tese de Doutorado. ECA/USP, 2005. 275p.

ANEXO A

Protocolo Piloto para aplicação do jogo digital “Brincando com as vogais”

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
 2. Idade: _____ (Anos) _____ (meses – para crianças menores que 7 anos)
 3. Escolaridade: () Infantil
() fundamental
 4. Local da entrevista: () escola () casa () outros – especificar
 5. Auto-declaração:
 - a. Sabe ler? () Não () Sim
 - b. Usa o computador? () Não () Sim
 - c. Sabe jogar no computador? () Não () Sim
 - d. Em caso afirmativo, o que joga? (aponte os jogos que os participantes relataram)
-

OBSERVAÇÕES

1. Domina o mouse? () Não () Sim
 2. Reconhece no teclado letras e/ou números e/ou símbolos e/ou comandos? () Não () Sim Quais?
 3. Pediu auxílio para o aplicador ou colega em alguma etapa do jogo? () Não () Sim
 4. Descobriu sozinho o que fazer na primeira fase? () Não () Sim
 5. Descobriu sozinho o que fazer na segunda? () Não () Sim
 6. Parou em alguma fase? (1ª. ou 2ª.) _____ Por quê? (Relate a(s) dificuldade(s) que o jogador apresentou - instruções, desenhos, tarefas, palavras, comandos, etc)
 7. Manteve-se entusiasmado enquanto jogava? () Não () Sim
 8. Quantas vezes quis jogar? _____
 9. Observações sobre as estratégias usadas pelas crianças, problemas e/ou soluções que encontraram.
-

PERGUNTAS ÀS CRIANÇAS

1. Você gostou de jogar?

2. Gostaria de jogar de novo?
 3. O que achou fácil?
 4. O que achou difícil?
 5. O que achou mais legal no jogo?
 6. O que não gostou no jogo?
 7. Aprendeu alguma coisa no jogo?
-

COMENTÁRIOS DAS CRIANÇAS ENQUANTO JOGAVAM (Anotar em forma de tópicos o que as crianças falavam enquanto jogavam)

Artigo recebido em: 10.10.2012

Artigo aprovado em: 18.12.2012

Domínios de Lingu@gem

O professor e a EaD: será que o docente está preparado para essa realidade?

The teacher and distance learning: are the teachers prepared for this reality?

Claudia Almeida Rodrigues*

Resumo: O crescimento da EaD no Brasil nos últimos anos tem levado à discussões acerca da formação dos profissionais da educação que trabalharão nessa modalidade de ensino. Percebe-se que as instituições de formação de professores não tem dado a devida importância à modalidade de ensino a distância, nem ao letramento digital do futuro professor. É preciso que se prepare o professor em sua formação inicial para trabalhar na EaD, visto que essa modalidade de ensino pode ser uma alternativa para mitigar os problemas educacionais existentes no Brasil.

Palavras-chave: formação de professores, letramento digital, crescimento da Ead

Abstract: The increase of distance education in Brazil in recent years has led to discussions about the formation of education professionals who will work in this type of educational modality. It is perceived that the institutions of teacher education have given less importance to distance education, or the digital literacy of the future teachers. It is necessary to prepare teachers in their initial training to work in DL, since this type of education can be an alternative to mitigate the existing educational problems in Brazil.

Keywords: teacher education, digital literacy, increase of distance education

Durante discussões desenvolvidas pela comunidade aprendente no curso de especialização a distância, Ensino de Línguas Mediado por Computador, promovido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, na disciplina, Introdução à EaD, ministrada pela professora Ana Cristina Fricke Matte, levantou-se questões sobre a importância da formação do professor para a implantação de um projeto sólido de educação a distância em bases preconizadas pelos Referenciais de Qualidade para essa modalidade de ensino.

Diante dessa discussão, passou-se a questionar se o professor brasileiro, em sua formação inicial e mesmo continuada, é preparado para lidar com a nova realidade que se infunde na educação a partir do desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação e a disseminação dos cursos na modalidade a distância. Será que os cursos de formação de professores contemplam em suas grades curriculares disciplinas com essa abordagem, visto que pela nova LDB 20% da carga horária dos cursos podem ser oferecidos na modalidade a distância? Qual o perfil do professor para

* Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, claudiarodriguesmurta@gmail.com.

atuar na EaD para que ele seja um multiplicador dessa modalidade de ensino? O objetivo desse artigo é levantar a discussão em torno da formação de professores no Brasil para atuarem na EaD.

A década de 90 do século XX, em nosso país, destacou-se pela implementação de políticas neoliberais, sobretudo durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Foram implementadas mudanças na educação, e no país como um todo, com base no ideário econômico vigente, alterações essas que seguiram o movimento instaurado mundialmente pela UNESCO e pelo BIRD/Banco Mundial, este último em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI). A reestruturação da educação resultou, no Brasil, na concretização do Plano Decenal de Educação para Todos e na reforma educacional que produziu diretrizes e referenciais curriculares, como os PCNs e avaliações dos diversos níveis do ensino, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENADE) etc.

As políticas públicas e educacionais de formação de professores, para todos os níveis e modalidades de ensino, passariam a ser oferecidos preferencialmente pelos Institutos Superiores de Educação e essa formação deveria estar em consonância com as transformações pelas quais o mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais passavam, ou seja, o acirramento do processo de globalização da economia e o desenvolvimento e expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Observamos na educação superior, uma expansão dos investimentos e políticas públicas que favoreceram a iniciativa privada. As políticas educacionais implementadas descaracterizaram o espaço social da educação superior como espaço da investigação e discussão de conhecimentos voltados para as necessidades sociais mais amplas, para voltar-se para questões mais pragmáticas que atendessem às demandas do mercado de trabalho.

Instala-se a pedagogia das competências, justificada pelos seus defensores com base nas mudanças organizacionais do trabalho promovidas pela evolução tecnológica. Opera-se, desse modo, a redução da formação inicial, o que está de acordo com a lógica das mudanças educacionais sob orientação do Banco Mundial, que prevê a formação de um profissional tecnicamente competente a um baixo custo. (SANTOS, 2001, p. 170).

Instituições como Faculdades, Faculdades Integradas e Centros Universitários proliferaram no país justificadas pela democratização do ensino e pela necessidade de se

formar indivíduos para o mercado de trabalho. A formação, já que voltada para o mercado, deveria acontecer de forma aligeirada, o que se concretizou através da redução da carga horária das grades curriculares dos cursos. A formação do professor, “no interior desse paradigma, privilegia o domínio de conteúdos mínimos das disciplinas e a instrumentalização do professor com base em diretrizes e normas curriculares, em detrimento de seu conhecimento pedagógico” (idem, p. 171). Novas modalidades de formação também são autorizadas com base na nova LDB, flexibilizando os espaços de formação, que além de serem oferecidos por Institutos Superiores, poderiam acontecer na modalidade a distância.

O ensino a distância, em sua gênese, tem suas bases consolidadas no modelo fordista que visava à expansão da educação para atender às demandas técnico-mecanicistas, em um primeiro momento. Mas, a lógica do sistema, não mais contempla esse modelo de formação ideológica, a expansão da EaD a partir dos anos 90 se estrutura sob um modelo de produção mais flexível, racionalizado, denominado pelos estudiosos de toyotismo¹. Nesse modelo, o trabalhador deve responder às demandas do mercado flexibilizando suas funções e, para isso, o conhecimento e as relações comunicativas são os principais ingredientes para a integração do indivíduo, o que exige que esse sujeito esteja em contínua formação.

Ao compor esse quadro não quero dizer que as mudanças foram totalmente prejudiciais à Educação e à formação de professores. Mas, afirmar que as transformações não foram devidamente debatidas com os envolvidos no processo, educadores, estudantes e a sociedade em geral, e entendidas pelos mesmos. E ainda, que a formação de professores nessas condições, muitas vezes não responde às necessidades de educação impostas pelo mundo globalizado e se reduz a habilitar um profissional com um conhecimento teórico-prático diminuto, o que dificulta seu entendimento para lidar com a complexidade de situações que emergem na sala de aula.

Contudo, a abertura nas políticas educacionais tem outro lado, o da democratização da escola e do conhecimento. E essa democratização ganha novos foros

¹ É um modo de organização da produção capitalista originário do [Japão](#), resultante da conjuntura desfavorável do país. O toyotismo foi criado na fábrica da [Toyota](#) no Japão (dando origem ao nome) após a [Segunda Guerra Mundial](#), este modo de organização produtiva, elaborado pelo japonês [Taiichi Ohno](#) e que foi caracterizado como filosofia orgânica da produção industrial (modelo japonês), adquirindo uma projeção global. É caracterizado pela mecanização flexível; pelo processo de multifuncionalização de sua mão-de-obra; implantação de sistemas de controle de qualidade total; [Sistema just in time](#); personalização dos produtos; controle visual: Havia alguém responsável por supervisionar as etapas produtivas. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Toyotismo>. Acesso: 10/10/2012.

com as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e com desenvolvimento da internet. A inserção das novas Tecnologias da Comunicação e Informação à vida social fez surgir a necessidade de se formar sujeitos capazes de lidar com esses artefatos tecnológicos e a escola como instituição responsável pela educação formal desses sujeitos deve estar preparada teórica e metodologicamente para o ensino, utilizando esses novos modelos de comunicação.

Para isso, os profissionais da educação têm que estar preparados para a prática educativa utilizando esses novos recursos tecnológicos de maneira criativa e proficiente. Mas, não só isso, os professores devem letrar-se no uso dessas ferramentas antes de pensar em qualquer coisa. Nesse sentido, o conceito de letramento amplia-se já que a escrita é veiculada no meio digital. Retomarei essa questão mais adiante. Resta-nos perguntar: quem irá formar esses professores? Onde e quando terão a formação necessária para lidar com as novas TICs no processo de ensino-aprendizagem? E o ensino a distância, foco dessa discussão? Os professores estão preparados para trabalharem com essa modalidade de ensino na sua versão mais recente, utilizando as novas Tecnologias da Informação e Comunicação como meio de interação para o processo de ensino e aprendizagem?

A EaD não é uma novidade trazida pelas novas TICs, como relatado por Moore e Kearsley (2007, p. 25). Ela remonta ao começo dos 1880, em sua primeira geração, e passa por desenvolvimentos desde então até chegar ao modelo mediado pelas interações via internet, que seria a quinta geração da EaD, que integra em sua interface texto, áudio e vídeo apresentando métodos construtivistas e colaborativos de aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2007). A expansão da EaD nos últimos anos no Brasil vem justificada institucionalmente pela necessidade de:

acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento; proporcionar oportunidades para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos; aumentar aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar; agregar uma dimensão internacional à experiência educacional. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.8).

E com isso a abertura de cursos a distância cresceu sobremaneira, especialmente a partir de 2005, com a adesão das universidades brasileiras na oferta de

cursos e geração de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Mas, e o contingente de professores para atuarem nesses espaços? Nos cursos de formação de professores nos quais trabalhei, em Institutos de Ensino Superior e Faculdades Integradas, as disciplinas que poderiam capacitar o futuro professor a trabalhar com a EaD eram nomeadas como *Informática Aplicada à Educação* ou simplesmente *Informática* e essas apenas trabalhavam no desenvolvimento do que chamarei de alfabetização digital do aluno-professor, ou seja, familiarização dos mesmos no uso do computador, em suas ferramentas operacionais básicas e no uso da internet como instrumento de pesquisa e interação.

Na verdade, há a necessidade de se entender como funcionam os sistemas operacionais e os “protocolos” de navegação, ou seja, ser alfabetizado digital. Esse conhecimento é decisivo para inserção do futuro professor no mercado de trabalho e da permanência dos que já estão, visto que a alfabetização digital, assim como a alfabetização tipográfica é uma necessidade social de todo e qualquer cidadão. Entretanto, não basta ser alfabetizado digital, é preciso ser letrado digital e conhecer as práticas de leitura e escrita na tela, seus usos, gêneros, interação etc.

Portanto, as aulas de informática, por serem oferecidas em apenas um semestre, não viabilizam o letramento do aluno, tão pouco uma discussão sobre a EaD como opção educativa, muito menos os recursos possíveis para sua implantação na sua versão mais moderna, com o uso da Web 2.0. Tudo isso, porque se “perdia” muito tempo ensinando o futuro professor a simplesmente manusear a máquina. Não basta saber sobre hardware e software, para a inserção na realidade digital do mundo contemporâneo é necessário dominar os gêneros nos quais se configuram as informações e as situações sociais de uso dos textos, os eventos de letramento digital. Buzato (2009, p. 2) apontando Lankshear e Knobel (2007) afirma que no mundo letrado contemporâneo

um novo *ethos*, uma nova mentalidade que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza.

Ser letrado digital, de acordo com Xavier (s.d.), pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, com as imagens e desenhos na tela do computador e todas as possibilidades que o hipertexto propicia. E, além disso, a possibilidade de interação que passa a ser uma intervenção na realidade textual e sociocultural. Ser letrado digital é se “apropriar da nova tecnologia digital e exercer práticas de leitura e de escrita na tela” (SOARES, 2002, p. 151).

O governo federal a fim de ampliar o uso das novas TICs na educação criou o programa ProInfo, que é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. A exemplo disso, na aula do dia 06 de março de 2010 no espaço virtual de aprendizagem promovido pela professora Anna Fricke Matte, nos foi apresentada a estrutura de um curso promovido pela secretaria de educação de Belo Horizonte que capacita os professores da rede municipal no uso de *softwares* livres e na aplicação das tecnologias do computador no ensino. Esses cursos de capacitação são uma forma de mitigar o problema da falta de domínio do professor no uso das tecnologias, mas eles não resolvem a questão da falta de informação e formação do professor para o ensino a distância.

Vivemos um hiato, característico de um período de transição. Implementamos cursos na modalidade a distância com forte agregado tecnológico, mas não temos ainda professores dos conteúdos específicos, das disciplinas em número suficiente com desenvoltura no uso das novas TICs (CARVALHO, 2007). Estudos realizados pelo Ministério da Educação no primeiro semestre de 2009 mostram que houve um aumento de 90% no número de matrículas em cursos de graduação em 2008 na modalidade a distância. Desse percentual, 73% são em instituições particulares de ensino (ABED, 2010). Esses números são muito significativos e requerem uma atenção especial por parte da academia no desenvolvimento de pesquisas que investiguem melhor a EaD e, principalmente, que todas as instituições de ensino dedicadas à formação de professores contemplem na estruturação dos cursos disciplinas que abordem essa modalidade de ensino. A estruturação dos cursos na modalidade a distância deve ser composta por uma equipe multidisciplinar e os professores devem assumir papéis diferenciados, que incluem desde a gestão administrativa dos cursos até a atuação como professor virtual.

O professor de EaD não precisa ser um especialista em tecnologias, ele precisa é ser um usuário hábil e criativo das tecnologias digitais para propor formas de interação

dos conteúdos das disciplinas ministradas junto aos alunos, motivando-os a uma atitude autônoma de construção do conhecimento. Como afirma Kenski (2003)

Nessa perspectiva não resta apenas ao sujeito adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender (KENSKI,2003, p.75).

Várias são as atribuições dos professores e professores-tutores² na educação a distância, dentre elas Moore e Kearsley (2007, p. 149) destacam:

1. Elaborar o conteúdo do curso;
2. Supervisionar e ser o moderador das discussões;
3. Supervisionar os projetos individuais e em grupo;
4. Dar nota às tarefas e proporcionar feedback sobre o progresso;
5. Manter registros dos alunos;
6. Ajudar os alunos a gerenciar seu estudo;
7. Motivar os alunos;
8. Responder ou encaminhar questões administrativas;
9. Responder ou encaminhar questões técnicas;
10. Responder ou encaminhar questões de aconselhamento;
11. Representar os alunos perante a administração;
12. Avaliar a eficácia do curso.

Essas funções vão muito mais além do que a aula de informática pode ensinar. Ao longo dos cursos de formação de professores nas diversas disciplinas, a EaD deve ser tomada como objeto de estudo, mostrando-a como uma nova forma de se estruturar o ensino. Por exemplo, nas aulas de prática de ensino de Línguas, de Matemática, de História, de Geografia, etc., as metodologias de ensino desenvolvidas por professores e alunos deveriam contemplar a modalidade a distância, refletindo sobre as melhores

² O professor-tutor atua como mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal (ALMEIDA, 2001). A habilidade para planejar, acompanhar e avaliar atividades, bem como motivar o aluno para o estudo, também são relevantes. Na formação pessoal, deve ser capaz de lidar com o heterogêneo quadro de alunos e ser possuidor de atributos psicológicos e éticos: maturidade emocional, empatia com os alunos, habilidade de mediar questões, liderança, cordialidade e, especialmente, a capacidade de ouvir.

formas de veicular o conteúdo e criando novas práticas de interação para a EaD. Outro exemplo, na disciplina de estrutura e funcionamento escolar, ou denominação similar, a disciplina que trata do funcionamento da escola, seu PPP, currículos, planejamentos diversos, também poderia abordar a modalidade a distância. Todas as disciplinas poderiam ser pensadas nessa lógica, proporcionando ao professor em formação conhecimentos acerca desse paradigma de ensino a distância que é diferente do presencial.

Acredito que com essa tendência que se impõe a cada dia, a da educação a distância, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores deverá abordar mais séria e profundamente o assunto. Deverá oferecer disciplinas que, além de promoverem o letramento digital do aluno-professor, habilite-o a trabalhar no ensino a distância, conhecendo as modalidades, ou gerações da EaD, suas ferramentas de ensino e aprendizagem, os ambientes virtuais de aprendizagem, as atribuições do professor, do tutor etc.. Espera-se, com isso, que os futuros professores atribuam, eles mesmos, mais credibilidade ao ensino a distância, disseminando essa modalidade e criando um perfil para o profissional da educação que esteja preparado para trabalhar nessa nova realidade. Nosso papel, enquanto pesquisadores dos cursos de pós-graduação de universidades de todo o país, pode ser esse, o de ajudar a fomentar a EaD como uma alternativa possível para a implementação de um projeto de educação para todos, de qualidade, para que um dia, “aquele que está lá no horizonte”, como poetiza Eduardo Galeano, alcancemos a justiça social nesse país.

Referências

- ALMEIDA, F. J. et al. **Educação a distância**: formação de Professores em Ambientes Virtuais e Colaborativos de Aprendizagem. São Paulo, Projeto NAVE, 2001.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: **III encontro nacional sobre hipertexto**. Belo Horizonte, 2009.
- CARVALHO, A. B . Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem In: **18º encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste** – EPENN. Maceió, 2007.
- CENSO EAD.BR/** organização da Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2010.
- KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. São Paulo: Papirus, 2003.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SANTOS, S.R. Formação Continuada de professores: a travessia entre Cilas e Caribes. **Revista da FAEEBA**/Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. N. 16. p.169-78. Jul.-Dez. 2001.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>

WIKIPEDIA. **Taylorismo**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Toyotismo>
Acesso em: 10 out. 2012.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento digital e ensino**. Online. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

Artigo recebido em: 11.10.2012

Artigo aprovado em: 18.12.2012

Ensino e aprendizagem de línguas mediado por computador: conectando teoria e prática em um jogo¹

Computer assisted language learning and teaching: connecting theory and practice in a game

Susana Cristina dos Reis*
Rosângela Segala de Souza**
Adilson Fernandes Gomes***

RESUMO: Este artigo reporta a experiência de construção de materiais digitais para um curso de língua inglesa mediado por computador, utilizando ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e simuladores de mundos virtuais para propor atividades em LI. Os resultados sugerem que a construção de materiais digitais, bem como os desafios que envolvem articular conhecimentos interdisciplinares exigem a formação de uma equipe multidisciplinar, que conecte conhecimentos tecnológicos com pressupostos teórico-metodológicos sobre ensino de línguas e jogos sérios, para garantir o desenvolvimento do projeto em andamento.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático digital; Ambiente imersivo; Ensino de LI; Conhecimento interdisciplinar.

ABSTRACT: This article reports an experience of constructing digital materials to a computer assisted language learning course, using virtual worlds and a learning management system to propose English Language activities. The results suggest that the development of digital material following games principles and interdisciplinary activities in English as Foreign Language require an interdisciplinary work-team articulating theoretical and methodological awareness about language teaching and serious games, as well as technological skills to ensure good game development principles.

KEYWORDS: Digital learning material; Immersive environment; English teaching; Interdisciplinary knowledge.

1. Introdução

O uso da Web 2.0 tem ocasionado a possibilidade de ampliação dos processos de ensino-aprendizagem por meio de tecnologias, especialmente para a prática de ensino de línguas *online*, incluindo diferentes ferramentas e gêneros digitais nesses processos. Em

¹ Trabalho desenvolvido no GRPesq/CNPq Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD) – UFSM;

* Professora Adjunto 1, no Curso de Letras/UFSM/NTE; Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD) - suzireis@nte.ufsm.br;

** Professora do Instituto Federal Farroupilha (IFF), Campus São Vicente do Sul, integrante do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD) - rosegalasm@gmail.com;

*** Acadêmico do Curso de Letras Licenciatura Habilitação em Inglês e Literatura inglesa (UFSM), integrante do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD) - adilson.fernandesgomes@gmail.com.

particular, por meio da Internet, alunos podem acessar remotamente materiais didáticos digitais (doravante MDD) elaborados em diversas plataformas e, também, realizar atividades colaborativas, estabelecendo interações que podem reduzir alguns dos efeitos negativos geralmente gerados em cursos a distância.

Tendo em vista desenvolver projetos, na área de ensino de línguas mediado por computador, que incluam tecnologias interativas e princípios de jogos sérios (ou *serious games*), um dos projetos em desenvolvimento no Grupo de Pesquisa – GRPesq - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância - é o curso de inglês mediado por tecnologias digitais - *English Online 3D* (E-3D).

O projeto *English Online 3D* (E-3D) é um curso *online* que faz uso do ambiente virtual de ensino-aprendizagem - Moodle - e do ambiente imersivo em 3D – o simulador OpenSim - para ensinar conteúdos de língua inglesa (doravante LI), em nível pré-intermediário. Ao elaborarmos o ambiente do curso E-3D, optamos por construir o MDD do curso seguindo princípios de jogos sérios (GEE, 2004; JOHNSON, 2005), já que o público-alvo do curso serão alunos que estão na faixa etária entre 15 e 25 anos.

Ao planejarmos as atividades do curso E-3D, iniciamos a construção de atividades/tarefas de LI que serão realizadas por meio de uma cidade fictícia criada no OpenSim, para que os alunos ao interagirem, em diferentes situações comunicativas, se sentissem desafiados para aprender a língua-alvo de modo interdisciplinar.

Para desenvolver esse projeto, em parceria com a equipe do LabInter², começamos a estruturar as fases do jogo, o qual nomeamos de *Inglês em Ambientes Imersivos Interativos e Interdisciplinares em 3D* ou I-AI3. Neste artigo, descrevemos o processo de construção do jogo I-AI3, dando ênfase nas fases que foram elaboradas para a prática da LI, bem como para a discussão de conteúdos sobre educação ambiental. Vale ressaltar que o jogo I-AI3 constitui-se no principal MDD encontrado no curso E-3D. Além disso, tanto o jogo quanto o curso estão em fase inicial de desenvolvimento.

Este artigo está dividido em três seções, sendo que a primeira aborda brevemente o foco das pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas mediado por computador, especialmente no Brasil sobre material didático; a segunda discute pressupostos teóricos-

² LabInter - Laboratório Interdisciplinar Interativo - localizado no Centro de Artes e Letras, na UFSM, desenvolve diferentes projetos que envolvem pesquisas interativas, interdisciplinares e colaborativas e faz uso de realidade virtual, ambientes virtuais de aprendizagem e ambientes imersivos em 3D para ensinar diferentes conteúdos (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

metodológicos sobre ensino de línguas que orientam a construção do curso English 3D e do Jogo I-AI3; a terceira, por fim, propõe as considerações finais.

2. Pesquisas na área de Ensino e Aprendizagem de línguas mediado por computador no Brasil: foco na produção de materiais didáticos digitais

A área de ensino de línguas mediado por computador é um campo de investigação muito novo no Brasil, tendo em vista que faz pouco mais de uma década que os estudos em Linguística Aplicada (LA) incluem em suas pesquisas o uso de tecnologias digitais (REIS, 2010).

Nas pesquisas em LA, mais especificamente, na última década, vários estudos têm se preocupado em discutir a inserção de tecnologias nas aulas de línguas estrangeiras, a exemplo das obras de Paiva (2001a), Marcuschi e Xavier (2004), Collins e Ferreira (2004), Araújo (2007), entre outros.

Em estudos sobre a análise de publicações que reportam as pesquisas envolvendo a área de ensino mediado por computador, Reis (2010) buscou estabelecer parâmetros de comparação entre os temas que interessam a agenda de pesquisa brasileira e a estrangeira, buscando destacar quais são essas temáticas. Com isso, essa análise evidenciou que os temas abordados nas investigações em CALL³, a produção de material didático digital carece de mais estudos, principalmente no desenvolvimento de pesquisas que alinhem a teoria e a prática.

A temática - elaboração de material didático para o ensino online - passou a fazer parte de algumas pesquisas, por exemplo, a tese produzida por Martins Fontes (2002) discutiu as especificidades do meio digital, a interatividade, a estruturação hipertextual e documental de um curso de inglês a distância. Nesse estudo, a autora destacou como essas especificidades do meio eletrônico redimensionam, potencializam e criam ações estratégicas que podem ser extremamente relevantes para o processo de aprendizagem de inglês via Internet, principalmente, para a produção de materiais didáticos digitais que são propostos na forma de cursos *online* (REIS, 2010, p. 64).

De acordo com Reis (2010, p. 65), a preocupação em analisar os materiais já produzidos e, em exemplificar o uso de tecnologias no ensino de línguas, levou outros

³ CALL é a sigla para *Computer Assisted Language Learning*, que significa Aprendizagem de línguas mediada por computador.

pesquisadores a investigar os MDD produzidos para o ensino de línguas mediado por computador ou oferecidos na modalidade a distância. Nesse período, o foco das pesquisas passou a ser a descrição de materiais de ensino de línguas estrangeiras para a Internet e seus possíveis usos em sala de aula. Esse tópico instigou o interesse de vários linguistas aplicados, como podemos observar nos estudos de Leffa (2003b), Braga (2004), Vetromille-Castro (2003), Collins e Ferreira (2004), entre outros.

Na pesquisa de Vetromille-Castro (2003), o autor discute algumas alternativas que o professor de línguas pode explorar em suas aulas ou na elaboração de material didático para que as aulas se tornem mais motivadoras e desafiantes aos alunos. Na percepção do autor (*Ibidem*), as atividades via Internet motivam os alunos a aprender línguas, pois ao interagirem virtualmente, os alunos podem considerar as atividades relevantes para sua interação social, porque o conhecimento passa a ser socializado e compartilhado (REIS, 2010).

Semelhantemente, Leffa (2003a) enfatiza a importância que o computador e a Internet passam a ter no processo de elaboração de material didático, tanto para aulas presenciais quanto para aulas mediadas por computador. Para o autor (*Ibidem*), por meio de um clique, podemos ter acesso a diversos textos, a diferentes imagens que abordam um mesmo tema, o que pode tornar a elaboração de nosso material didático mais rico, pois o aluno pode ter contato com textos autênticos, que estão à disposição deles na Internet, basta poder acessá-los (REIS, 2010).

Ao pensarmos na elaboração de materiais didáticos para a Internet, devemos considerar o papel do aluno e quais interações ele poderá desenvolver por meio daquele material. A inserção do computador, nas aulas de LE, não garante a resolução de problemas de ordem pedagógica, simplesmente pelo uso dessas ferramentas no contexto escolar. O uso de computadores e da Internet devem ter um objetivo claro de aprendizagem e isso requer que o docente saiba avaliar e refletir se a ferramenta é adequada (ou não) à sua proposta de ensino e de aprendizagem, bem como para a proposta didático-pedagógica que pretende desenvolver (REIS, 2010).

Sendo assim, parece importante propor MDD que incluam tecnologias variadas, sem perder de vista o desenvolvimento de atividades, levando em consideração as concepções de linguagem que devem orientar tanto a produção do MDD quanto o ensino. Com o objetivo de produzir pesquisa sobre a produção de MDD, neste artigo, reportamos a experiência de construção de um jogo de inglês em 3D que será testado como material didático do Curso

English Online 3D como contexto de interação para o desenvolvimento da aprendizagem de LI. Na sequência, destacamos os pressupostos teórico-metodológicos que guiam a construção do curso e do jogo.

3. *English Online 3D* e o jogo I-AI3: conectando pressupostos teórico-metodológicos

Originalmente, o *English Online 3D* é um projeto de ensino a distância que tem por objetivo conectar alunos na Internet, de forma que estes se envolvam em atividades de linguagem por meio de diferentes gêneros digitais (REIS, 2004; 2006; 2010) e tecnologias imersivas com a finalidade de aprender a língua inglesa por meio da interação virtual.

Na literatura de ensino de língua que tem como base a pedagogia dos gêneros (BAZERMAN, 2005; HYLAND, 2007; MOTTA-ROTH *et al.*, 2007), pesquisadores sugerem que o ensino deve ser orientado por atividades que incluam gêneros discursivos/textuais que possibilitem a interação dos participantes por meio de diferentes práticas sociais, com vistas a desenvolver a aprendizagem por meio da prática e do uso da linguagem (PAIVA, 1999; 2001b). Assim, no curso *English Online 3D*, buscamos explorar gêneros digitais e discursivos, bem como contextos que levem os alunos à resolução de problemas propostos por meio de atividades de língua inglesa.

Com o propósito de elaborar um jogo adequado às necessidades do curso, decidimos prever nas atividades do Projeto *English Online 3D* a prática da língua inglesa por meio de um jogo imersivo, que permitisse ao aluno discutir questões relacionadas à educação ambiental e aprimorar seu conhecimento de língua dentro dessa temática. Dessa forma, com o apoio da equipe do LabInter, iniciamos a construção do protótipo do jogo I-AI3 para ser usado pelos participantes do curso.

Tendo em vista desenvolver a aprendizagem crítica no ensino interdisciplinar, buscamos um suporte teórico que atendesse nossas expectativas, pois segundo Gee (2004) todo bom jogo tem por trás uma boa teoria de aprendizagem. Para isso, adotamos alguns princípios que orientam tanto a construção do protótipo quanto a aprendizagem de línguas, que são: a linguagem é uma prática social (HALLIDAY, 1989; MOTTA-ROTH, 2008), portanto precisamos possibilitar que os participantes interajam por meio da linguagem para desenvolver diferentes habilidades linguísticas através do jogo; os participantes devem buscar desenvolver multiletramentos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010); os conteúdos

(linguísticos ou de diferentes áreas) devem ser desafiantes (GEE, 2004; JOHNSON, 2005) e hipertextuais para gerar aprendizagem.

O protótipo do jogo I-AI3 está conectado a um mundo virtual em 3D e, para isso, utilizamos o Open Simulator (OPENSIM, 2012) como hospedeiro. Começamos a construir o I-AI3 como um espaço virtual para a colaboração e a construção interdisciplinar, conectando a aprendizagem de língua inglesa com a discussão de questões ecológicas em um único protótipo.

No OpenSim (Figura 1), planejamos, até o presente momento, três fases em que os alunos podem se conectar para jogar e, ao mesmo tempo, aprender a língua inglesa. Os participantes são representados por avatares que usam a língua inglesa para interagir uns com os outros, discutindo sobre questões ecológicas no âmbito urbano.



Figura 1. Etapa inicial do Jogo I-AI3

Para elaborar as atividades das três fases do protótipo do jogo imersivo I-AI3, desenvolvemos uma narrativa que situa o participante em um determinado contexto e situação. Nesse ambiente, o participante assume uma identidade digital representada por um avatar, o qual é desafiado a tomar uma decisão para solucionar um problema proposto dentro do contexto social em que está inserido.

De acordo com a solução desse problema, o participante terá uma recompensa que poderá ser um bônus ou um conhecimento linguístico, que lhe favorecerá na execução das

atividades. Nessa perspectiva, atendemos aos fatores de satisfação que, segundo Johnson (2005), envolvem os participantes no ato de jogar, ou seja, o desafio, a tomada de decisão e a recompensa.

Conforme já enfatizamos em trabalho anterior publicado sobre o jogo I-AI3 (OLIVEIRA *et al.*, 2012), buscamos desenvolver um ambiente virtual que possua características dialógicas, não lineares e interativas para criar diferentes universos significativos. Para isso, é necessário produzir um jogo que faça uso de linguagens híbridas, conectando imagens, som e textos que tenham conexões significativas com o objetivo de aprendizagem (ver Figura 2).



Figura 2. Fase do Jogo I- AI3

Para Bairon (2004), há atualmente na Internet muitas oportunidades para o desenvolvimento de metodologias hipermediáticas, que permitem ir além da divisão de tarefas, que explorem apenas a leitura e a escrita ou, ainda, a arte (imagem e som) (OLIVEIRA *et al.*, 2012). Temos que considerar a multiplicidade de multimodalidades que se projetam em diferentes ambientes virtuais e que podem se tornar significativas para a aprendizagem de uma língua estrangeira (ver Figura 3).



Figura 3. Fase do Jogo I-AI3

Além disso, almejamos desenvolver, por meio dos desafios propostos no jogo, novos letramentos, a partir da inserção dos participantes no uso de gêneros digitais, que possibilitem a aprendizagem dos alunos por meio de hipertextos e de situações hipermediáticas, as quais simulem situações reais.

3.1 Os desafios na elaboração da proposta do protótipo do jogo imersivo I-AI3

O processo interdisciplinar de elaboração do protótipo do jogo está envolvido por uma série de desafios que implicam em conquistas, dificuldades e conflitos, os quais podem ser de ordem teórico-metodológica, bem como do uso da tecnologia.

As dificuldades e os conflitos de ordem teórico-metodológica compreendem em fazer com que todos os membros da equipe fundamentem-se pelo mesmo suporte teórico sobre princípios de jogos, aprendizagem e de conhecimentos linguísticos, mais especificamente, como se concebe o ensino de língua inglesa. Verificamos que as dificuldades geradas aconteciam por envolverem profissionais de diversas áreas do conhecimento (Letras, Artes, Engenharia e Direito), tornando-se extremamente difícil estabelecer um princípio comum, que satisfizesse as exigências de todos. Como o projeto é um só, envolve muita negociação, pois cada profissional tem uma concepção de produção diferente, principalmente, quando estão envolvidas concepções teóricas, que dizem respeito às diferentes áreas disciplinares.

Para isso, optamos em fazer um levantamento teórico sobre o desenvolvimento de jogos imersivos, tanto em literatura produzida no Brasil quanto no exterior, como uma alternativa para que todos os integrantes da equipe lessem sobre o mesmo assunto e pudessem discutir com mais propriedade sobre esse tema, visto que todos estão envolvidos na elaboração das atividades do projeto do jogo. Foram discutidos temas como: a relação entre o jogo e a aprendizagem, os princípios de aprendizagem incorporados em jogos, aprendizagem crítica (*critical learning*), que implica aprender ativamente pela prática e pela experiência, formando grupos colaborativos, resolvendo problemas e desenvolvendo estratégias que poderão ser úteis em outras situações, além daquelas em estudo sobre *serious games*.

Ao elaborarmos as atividades para ensino a distância no jogo I-AI3, foi necessário o cuidado de não apenas fazermos a transposição de materiais didáticos utilizados em sala de aula convencional, mas buscamos criar um ambiente virtual interativo e hipertextual, em que o aluno possa interagir de diferentes formas. No jogo, em que ocorre aprendizagem e entretenimento, a dificuldade de estabelecer essa associação é um dos primeiros desafios enfrentados pela equipe, pois a aprendizagem deve ocorrer de forma sistematizada, mas sem a formalidade de um estudo tradicional e, também, deve estimular o interesse do aprendiz de modo que seja motivado a seguir até o final, superando os desafios do jogo, sem que esse se torne cansativo e enfadonho.

O conflito de ordem tecnológica ocorre tendo em vista que o protótipo I-AI3 está sendo desenvolvido na plataforma Open Simulator e nem todos os integrantes dominam e entendem o funcionamento dessa tecnologia. Os aspectos estudados nesse campo foram a personalização de avatar e a inserção no mundo virtual criado nesse ambiente. Com isso, ter a dimensão das possibilidades e das limitações do OpenSim é algo que envolve estudo e tempo, pois nem sempre o que é desejável ou planejado por um grupo de pesquisadores passa a ser executado em função da falta de conhecimento da tecnologia. Por outro lado, esse processo de planejamento das atividades exige novas negociações e a reorganização das atividades elaboradas.

De modo geral, as dificuldades e os conflitos são benéficos para o projeto, pois sentimos a necessidade de promover um ciclo de palestras semanais, no qual as decisões são negociadas, além de serem debatidos os textos selecionados para a leitura prévia. É oportuno acrescentar, ainda, que esses textos envolvem todas as áreas do LabInter (Letras, Artes e Engenharia) em sistema rotativo de abordagens. As palestras são ministradas pelos integrantes

dos grupos, visando um nivelamento do conhecimento de forma que todos os integrantes saibam o que cada grupo está lendo. Estabelecemos conceitos-chave para guiar, de modo interdisciplinar, a equipe na elaboração do jogo, principalmente, com relação às concepções sobre o que são jogos educacionais e jogos sérios.

Os conflitos de ordem conceitual, tanto no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem quanto aos temas são elementos das discussões afloradas no planejamento, gerados pelos diferentes olhares de cada área possibilitando o enriquecimento do projeto.

4. Considerações finais

A tarefa de criar um material didático interativo para o jogo I-AI3, que envolva diferentes áreas do conhecimento, ainda está em fase inicial e necessita de mais estudos. Contudo, verificamos que o protótipo já apresenta algumas potencialidades, tais como: permitir a interação dos alunos em língua inglesa e possibilitar a construção do conhecimento sobre questões ecológicas.

Conforme está previsto no planejamento das fases, nosso objetivo no jogo é levar o aluno a refletir sobre: os diferentes tipos de poluição existentes, como reciclar produtos, bem como quais são os benefícios da reciclagem para o planeta Terra. Além disso, pensamos que a simulação de práticas sociais, por meio do mundo virtual, criado no OpenSim, pode estimular os alunos a refletirem sobre as ações que podem ser realizadas também no mundo real.

Ao jogar, acreditamos que o aluno pode construir, tanto um inventário linguístico, constituído por frases, sentenças, expressões e vocabulário relacionados ao tema meio ambiente, quanto fazer uso desse vocabulário ao interagir em LI com os outros participantes do jogo.

Além disso, acreditamos que a possibilidade de jogar individualmente ou em equipe, com o objetivo de resolver as atividades propostas e desenvolver a consciência ecológica, pode ocasionar que os participantes sejam capazes de agir não apenas no mundo virtual, mas também no mundo real.

A conexão do jogo com o ambiente virtual do curso *English Online 3D*, por meio do MOODLE - possibilita que o participante tenha acesso a outros contextos de interação, além daqueles previstos no OpenSim. Essa possibilidade contribui para a disponibilização de materiais didáticos extras que poderão servir de suporte linguístico para a resolução dos desafios que os participantes enfrentarão no jogo.

A elaboração do I-AI3 foi um desafio para a equipe engajada no projeto. O diálogo, a troca de ideias e leituras permitiram que chegássemos até este momento. Muito ainda precisa ser feito, revisado, testado e reorganizado, mas continuamos confiantes de que o projeto alcançará nosso objetivo maior, que é a aprendizagem.

Para isso, temos muito trabalho para realizar até chegarmos à primeira versão final do jogo I-AI3; no entanto, acreditamos que o trabalho em equipe, bem como as avaliações constantes desse processo de construção do material didático em desenvolvimento, poderá resultar em um bom jogo orientado, pelo menos, por bons princípios de aprendizagem.

5. Referências

ARAUJO, J. C. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. São Paulo: Editora Lucerna, 2007.

BAIRON, S. Tendências da Linguagem Científica Contemporânea em expressividade digital: uma problematização. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 101-156, jul./dez. 2004.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BRAGA, D. B. Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na web. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 157-185.

COLLINS, H.; FERREIRA, A. **Relatos de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989, p. 3-49.

HYLAND, K. **Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction**. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, p.148-164, 2007.

JOHNSON, S. *Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2005.

LEFFA, V. J. Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2003a.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003b, p. 15-41.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARTINS FONTES, M. C. **Aprendizagem de inglês via internet: descobrindo as potencialidades do meio digital**. 2002. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). LAEL, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2002.

MOTTA-ROTH, D.; REIS, S. C.; MARSCHALL, D. O Gênero página pessoal e o ensino de produção textual em Inglês”. In ARAÚJO, J. C. (Org.) **Internet e ensino**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 126-143.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G.. (Org.). **Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. 1. ed. Santa Maria: PPGL Editores, v. 1, 2008, p. 243-272.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Revista Letras**, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, v. 20, n. 40, p. 43-66, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, A.; REIS, S.C; SCHAF, F. LABINTER - Connecting and creating Interdisciplinary interactive e-learning projects. In: INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR DEVELOPMENT OF THE INFORMATION SOCIETY INTERNATIONAL CONFERENCE E-LEARNING, 2012, **Proceedings of the IADIS Multiconference on Computer Science and Information Systems (MCCSIS 2012)**. Anais... Lisboa. 2012. p. 455-459.

OPENSIM. **Open Simulator Project Website**. Disponível em <http://opensimulator.org>. Acesso em 13 Março 2012.

PAIVA, V. L. M. O. (1999) Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.) **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999, p. 359-378.

_____. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001a.

_____. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b, p. 270-305.

REIS, S. C. **A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados**: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e a distância. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Unicamp: Campinas, 2004.

_____. O chat como um gênero privilegiado para o ensino colaborativo de língua inglesa. In: **Linguagens & Cidadania**, v. 6, p. 01-16, 2006. Disponível em http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_2S_06/SuzanaL&C2006.pdf. Acesso em 10 agosto 2012.

_____. **Do discurso à prática**: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VETROMILLE-CASTRO, R. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para aprendizagem via web ou mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003, p. 125-151.

Artigo recebido em: 15.10.2012
Artigo aprovado em: 17.12.2012

Uma análise da produção de teses e dissertações sobre Objetos de Aprendizagem na área de Linguística e Letras

An analysis of the production of theses and dissertations about Learning Objects in the area of Linguistics and Language learning

Adilson Fernandes Gomes^{*}
Alan Ricardo Costa^{**}
Vanessa Ribas Fialho^{***}
Luis Henrique dos Santos^{****}

Resumo: A proposta do presente trabalho é apresentar e discutir um mapeamento de teses e dissertações da área do conhecimento de Linguística e Letras que tenham como tema Objetos de Aprendizagem (OAs) para o ensino e a aprendizagem de línguas. Com vistas a identificar o estado da arte sobre OAs na área da Linguística Aplicada, foi utilizado na pesquisa, como ferramenta de busca, o Banco de Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O corpus da pesquisa consiste em um total de 13 publicações referentes à área do conhecimento de Linguística e Letras, sendo 4 teses e 9 dissertações. Após a análise do corpus, conclui-se que a produção acadêmica relativa aos OAs no ensino de línguas ainda é limitada e que o tema carece de mais estudo por parte da comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Objetos de Aprendizagem; Estado da Arte; Linguística e Letras.

Abstract: The proposal of the present paper is to bring forward and discuss a mapping of theses and dissertations from the Linguistics and Language learning knowledge area which has as theme Learning Objects (LOs) for teaching and learning of languages. Aiming to identify the state of the art about LOs in the area of Applied Linguistics, it was used in the research, as a research tool, the “Banco de Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)”. The corpus of the research consists in a total of 13 different publications referring to the knowledge area of Linguistics and Language learning, being 4 theses and 9 dissertations. After a analysis of the corpus, it was concluded that the academic production relative to the LOs on language learning is still limited and the theme needs more studying by the academic community.

Keywords: Learning Objects; State of the Art; Linguistics and Language learning.

* Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER), Graduando em Licenciatura em Letras, Habilitação em Inglês e Literatura da Língua Inglesa (UFSM), Bolsista do Programa Institucional de Voluntários em Iniciação Científica (PIVIC), adilson.fernandesgomes@gmail.com;

** Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras, Habilitação em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), alan.dan.ricardo@gmail.com;

*** Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas, vanessafialho@gmail.com;

**** Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras, Habilitação em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), luislhshenrique@gmail.com.

1. Introdução

Dentro da área da Linguística Aplicada, tem-se discutido em eventos e publicações acadêmicas o papel dos Objetos de Aprendizagem (OAs) no ensino de línguas. No entanto, ainda não há um consenso quanto à definição teórica de OAs, mas podem ser considerados como qualquer coisa digital com objetivo educacional (McGREAL, 2004; LEFFA, 2006).

A importância e a atenção dadas aos OAs são justificáveis principalmente porque, entre outros motivos, tais objetos facilitam o processo de construção do conhecimento, pois oferecem recursos que levam o aluno a interagir com o conteúdo, a investigar problemas, a testar hipóteses e aprimorar ideias (LIMA; HAGUENAUER, 2011). É importante lembrar, ainda, que os OAs estão a serviço do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de que levam os alunos a se envolverem de forma ativa nesse processo, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

O presente trabalho desenvolve-se no âmbito do projeto de pesquisa “A produção de OAs para o ensino de E/LE¹”, o qual tem como objetivo cumprir com a primeira etapa de atividades do projeto, ou seja, realizar um levantamento de estudos teóricos e práticos recentes que embasam os OAs para o ensino de línguas.

Considerando a necessidade de conhecer a bibliografia que envolve os OAs, a partir de um panorama geral de publicações acadêmicas de Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, a fim de termos ciência sobre as produções acadêmicas já publicadas, do que já tem sido feito e, também, quais os resultados que já foram obtidos em pesquisas sobre OAs, explicitamos o objetivo do presente trabalho, que se resume em apresentar um mapeamento em nível nacional de teses e dissertações da área do conhecimento de Linguística e Letras, que tenham como tema os OAs para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Esta pesquisa se justifica tendo em vista que esse mapeamento é de profundo interesse para o grupo de pesquisa, uma vez que mostrará o estado da arte sobre o tema a ser investigado. Dessa forma, servirá para que possamos direcionar as pesquisas do projeto, bem como auxiliará na delimitação de uma linha teórica de ação.

Para melhor entendimento da proposta, este artigo é composto pelas seguintes seções: após esta introdução, na segunda seção, realizamos uma reflexão sobre as pesquisas e estudos do estado da arte dos OAs. Na terceira seção, apresentamos as concepções e exemplos de

¹ Projeto de pesquisa registrado pelo número 026218 no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP/CAL), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

OAs, bem como os repositórios de OAs específicos para o ensino de línguas. A quarta seção contém a metodologia da pesquisa, já na quinta seção, são apresentados os resultados encontrados e as respectivas discussões. A sexta e última seção resume as considerações finais mais relevantes desta pesquisa.

2. Foco no estado da arte

Com base em Reis (2008), ressaltamos que o estabelecimento de panoramas gerais e agendas de pesquisa, de diferentes temas, tem sido foco de investigação de diversos pesquisadores da área da Linguística Aplicada na última década.

A partir dessa visão, em 2008, a autora publicou um estudo cujo escopo era a identificação das teorias que têm orientado as diferentes fases de pesquisas em *Computer Assisted Language Learning* (CALL), aprendizagem de línguas mediada por computador no Brasil. Para isso, Reis (2008) focou-se na investigação dos objetivos das pesquisas e as tendências teóricas publicadas em artigos, dissertações e teses da área.

Um ano depois, Paiva, Silva e Gomes (2009) publicaram uma investigação científica similar, referente a um levantamento panorâmico das temáticas e das perspectivas teóricas e metodológicas mais recorrentes nas pesquisas da Linguística Aplicada, em âmbito nacional e internacional. Para esse levantamento, sete periódicos internacionais e cinco nacionais foram analisados, tendo como prioridade de investigação os seguintes aspectos: temas, teorias e metodologias.

Outra publicação relevante foi realizada por Paiva (2005), a qual apresenta um levantamento, no Brasil e no exterior, com o foco de investigação nos métodos de pesquisa e na interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. A partir desse levantamento, são identificados os instrumentos que têm sido mais utilizados para estudar os temas recorrentes, tais como o impacto das novas tecnologias na aprendizagem de línguas no ambiente virtual (Ibdem).

O que as supracitadas pesquisas têm em comum, além do fato de estarem inseridas na área da Linguística Aplicada, é justamente a aparente necessidade de responder *o que está acontecendo aqui?* - pergunta bastante característica de investigações de cunho etnográfico, como lembra Paiva (2005). Em outras palavras, as pesquisas compartilham a noção de que o estabelecimento de agendas de investigações científicas, mapeamentos e panoramas gerais de estudos acadêmicos são alternativas favoráveis ao pesquisador, que tem a seu alcance os

resultados obtidos em anos de pesquisas do passado, e, dessa maneira, subsídios para explorar pesquisas no futuro.

De certo modo, as publicações citadas anteriormente legitimam a importância de um mapeamento de produções acadêmicas e, por conseguinte, justificam o presente artigo, pois propomo-nos, seguindo a mesma perspectiva dos autores antes referenciados, expor a situação de publicações acadêmicas (teses e dissertações), em nível nacional, na área do conhecimento de Linguística e Letras, que tratem de OAs para o ensino e aprendizagem de línguas.

Esse mapeamento se mostra uma medida importante e possivelmente muito promissora para o projeto sobre OAs, uma vez que a consignação de um panorama de publicações acadêmicas pode apontar aos pesquisadores do projeto o que já tem sido feito e quais resultados que já foram obtidos sobre OAs, tanto no processo de ensino e aprendizagem em geral, quanto no processo de ensino e aprendizagem de línguas em particular, contribuindo, assim, com a delimitação de futuras pesquisas, além de servir como base para as atividades que serão desenvolvidas no projeto.

Direcionando a discussão mais especificamente para a questão dos OAs para o ensino de línguas, ressaltamos que o estudo do estado da arte pode contribuir com a identificação da popularidade (ou impopularidade) dos OAs na área da Linguística Aplicada. Leffa, em 2006, apontou a necessidade de aumentar a oferta de OAs direcionados para o ensino de línguas, uma vez que esses objetos não haviam causado na educação, em geral, e no ensino de línguas, em particular, o impacto esperado por seus proponentes. Portanto, pretendemos que o estudo do estado da arte possibilite uma visão da popularização de OAs no ambiente acadêmico de nível superior, a partir do mapeamento e análise das publicações, teses e dissertações, nacionais, bem como pelo levantamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) que pesquisam e publicam sobre os referidos OAs.

Na sequência, serão expostas algumas definições destinadas aos OAs, bem como apresentaremos exemplos de OAs para o ensino e aprendizagem de línguas disponíveis na Internet.

3. Definições e objetos de aprendizagem

No tocante a uma definição de OA, é importante acrescentar que a comunidade acadêmica ainda não chegou a um consenso final sobre uma definição específica. O conceito de OA pode variar segundo a área de discussão ou os autores que procuram defini-los.

Nesse viés, Leffa (2006) leva em consideração o estudo de McGreal (2004) e expõe resumidamente quatro possíveis correntes de perspectivas teóricas. Essas perspectivas fazem um apanhado geral das muitas definições que os OAs podem receber, para isso, as agrupa em uma escala hierárquica que vai desde os conceitos mais amplos até os mais específicos:

- (1) Qualquer coisa: pode ser um livro, um computador, ou mesmo uma vassoura, o que o torna um OA, é o uso que é feito dele para o ensino.
- (2) Qualquer coisa digital: é mais restrito do que “qualquer coisa”, mas para ser uma definição útil precisa levar em conta os objetivos para os quais foram elaborados os arquivos digitais.
- (3) Qualquer coisa com objetivo educacional: um livro, uma calculadora, um microscópio, um programa de computador, uma página da Web, pode ser um OA, sem haver uma diferença entre digital ou não digital
- (4) Qualquer coisa digital com objetivo educacional: Esse sendo um conceito dominante de OA, pois pode ser qualquer arquivo digital (texto, imagem, ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem (LEFFA, 2006, p. 5).

Este último conceito concorda com a concepção de OA de Garcia (2011, p. 21), que define essa ferramenta como “recursos pedagógicos digitais para o ensino mediado por computador, cujo planejamento e apresentação do conteúdo devem ser embasados em uma teoria de aprendizagem”.

Para melhor visualizarmos, apresentamos o OA *Agrega*² é destinado ao ensino de língua espanhola e é encontrado gratuitamente na internet. Esse objeto é destinado aos alunos do segundo ciclo da educação primária, na disciplina de matemática. Tem como objetivo geral, destacado no guia do professor, utilizar corretamente os números naturais até seis algarismos. Para isso, os alunos devem ler, escrever e ordenar números; reconhecer o valor posicional das cifras; estabelecer corretamente a classificação de números pares e ímpares; ordenar corretamente a classificação dos números dados; decompor os números em forma aditiva ou aditivo-múltipla atendendo o valor posicional de suas cifras.

O *Agrega* utiliza como título *Los números naturales menores que el millón* e foi produzido pela Entidade Pública Empresarial Red.es, no Programa Internet na Escola. As atividades encontram-se em língua espanhola com uma proposta pedagógica multidisciplinar, envolvendo a disciplina de matemática e conhecimentos gerais, entre outras.

² Disponível em: http://contenidos.proyectoagrega.es/visualizador-1/Visualizar/Visualizar.do?idioma=es&identificador=es_2008050513_0230700&secuencia=false#>.

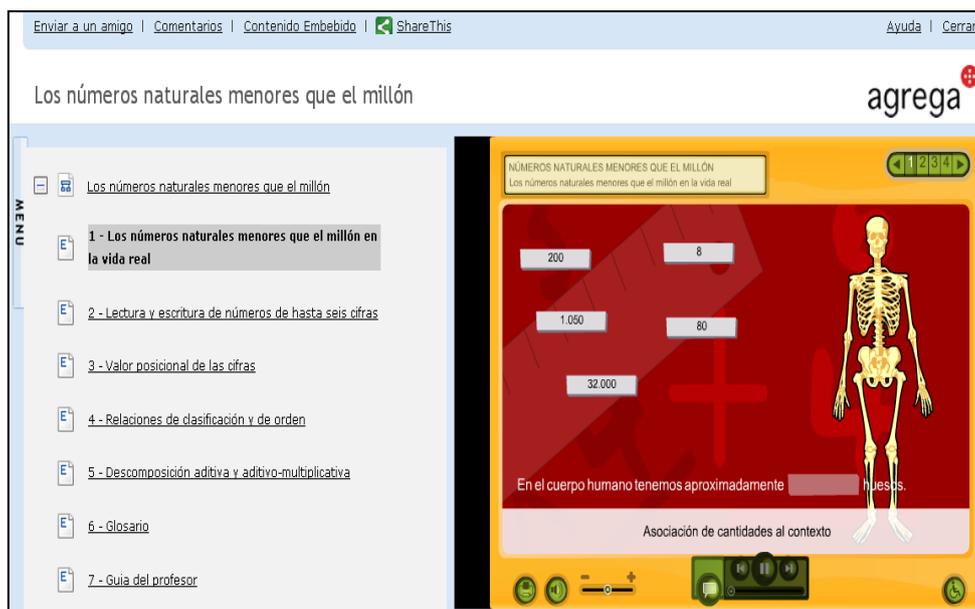


Imagem 1: OA Agrega “Los números naturales menores que el millón”.

Disponível em: <http://contenidos.proyectoagrega.es/visualizador-1/Visualizar/Visualizar.do?idioma=es&identificador=es_2008050513_0230700&secuencia=false>

Esse OA é composto por oito atividades definidas no menu: *Los números naturales menores que un millón en la vida real*; *Lecturas y escritura de números hasta seis cifras*; *Valor posicional de las cifras*; *Relaciones de clasificación y de orden*; *Descomposición aditiva y aditiva-multiplicativa*; *Glosario*; *Guía del profesor*; *Ayuda*.

A definição de OA destinado ao ensino de línguas, na perspectiva de Garcia (2011), recursos pedagógicos digitais para o ensino mediado por computador, pode ser considerada bastante pertinente e condizente com os estudos atuais da área da Linguística Aplicada, uma vez que leva em consideração o ambiente virtual onde OAs estão inseridos. Hoje em dia, é comum (ou espera-se) que OAs fiquem armazenados em repositórios, com vistas a facilitar seu (re)uso por parte dos professores e alunos. Assim, considerando que um OA é um objeto digital para fins de ensino mediado por computador, é natural pensar em ambientes que sirvam como repositórios virtuais de OAs.

Nesse sentido, Lima e Haguenaer (2011) afirmam que os repositórios de OAs são locais que fornecem acesso aos mais variados tipos de OAs para o contexto educacional. Dessa maneira, funcionam como uma biblioteca, onde são catalogados para que a busca se torne mais rápida e eficiente.

Para visualizarmos os repositórios virtuais de OA, apresentamos o projeto Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED)³, o qual é um projeto de cooperação entre países da América Latina (Brasil, Venezuela e Peru).

O RIVED, com o propósito de contribuir com o fomento da produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem, trabalha principalmente com atividades multimídia interativas na forma de animações e simulações. É oportuno ressaltar que os OAs do RIVED vêm acompanhados de um guia do professor com sugestões de uso, na intenção de contribuir com o trabalho docente.

No entanto, um aspecto negativo do RIVED está relacionado em não ofertar OAs para o ensino de E/LE, apesar de ser um projeto custeado pelo Ministério da Educação e Comunicação (MEC), órgão que incentiva o ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas, através da lei 11.161, de 11 de agosto de 2005, e, ainda, pela inclusão da língua espanhola no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.

Outro exemplo de repositório de OAs é o ELO – Ensino de Línguas Online. Esse repositório tem como base um sistema de autoria para a produção de objetos interativos de aprendizagem voltados para o ensino de línguas, tais como: inglês, português, espanhol e latim.



Imagem 2: ELO - Ensino de Línguas Online⁴.
Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/elo/repositorio/index.html>>

Sendo uma ferramenta de autoria desenvolvida dentro do projeto Ensino de Línguas Online, inicialmente, armazenava OAs para o ensino de línguas produzidos pelos professores

³ Disponível em: <<http://rived.mec.gov.br/>>.

⁴ Para saber mais sobre o ELO, repositório construído pelo professor PhD em Linguística Aplicada Vilson José Leffa, da Universidade Católica de Pelotas, visite: <<http://www.leffa.pro.br/elo/index.html>>.

envolvidos no projeto. Posteriormente, foi aberto para a colaboração dos professores não participantes do projeto, os quais poderiam disponibilizar os seus OAs.

Dentre os muitos aspectos que tornam o ELO recomendado por professores de espanhol, destacamos: 1) apresenta diversos tipos de OAs para o ensino de E/LE; 2) não exige instalação e não dissemina arquivos pelo HD e pode ser copiado diretamente para uma pasta no computador; 3) permite a construção de diversos tipos de OAs, como atividades de jogo de memória, questões de múltipla escolha, perguntas abertas, entre outras.

É necessário ressaltar que os OAs destacam-se como recursos educacionais capazes de aferir um caráter dinâmico, interativo, flexível e motivador ao processo educativo (SILVA; FAGUNDES; BASSO, 2008). Dessa maneira, era de se esperar que os OAs causassem na educação um impacto significativo concernente à realidade da academia.

Dessa forma, alguns autores em Linguística Aplicada defendem que esse impacto vem acontecendo nesses últimos anos. Garcia (2011), por exemplo, argumenta que os OAs têm despertado cada vez mais interesse de estudiosos da área de tecnologia e de educação. Entretanto, o interesse despertado ainda não tenha sido suficientemente expressivo para manter o assunto em discussão. Essa perspectiva ratifica os resultados apontados por Leffa, em 2006, ao apontar que os OAs talvez ainda não haviam causado na educação, em geral, e no ensino de línguas, em particular, o impacto esperado por seus proponentes.

Na próxima seção, apresentaremos a metodologia empregada nessa pesquisa.

4. Metodologia

A metodologia empregada consiste em levantamento quantitativo e qualitativo de publicações acadêmicas que tematizam principalmente questões como elaboração, utilização e avaliação de OAs de línguas. O procedimento empregado consiste em um mapeamento de teses e dissertações que tenham como tema OAs e que podem ser acessados a partir do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁵ (CAPES).

Como ferramenta inicial de busca online, optamos por utilizar o Banco de Teses⁶, como mostra a Imagem 3, que faz parte do Portal da CAPES. Consideramos que esse local de armazenamento de produções seja importante por desempenhar um “papel relevante no desenvolvimento, na expansão e na consolidação da pesquisa em todo o Brasil, sendo órgão

⁵Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>.

⁶Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>.

máximo no que diz respeito à avaliação da pós-graduação *stricto sensu*” (LIMA; LIMA-NETO, 2010, p. 50). Com isso, acreditamos que o universo da CAPES abarque as investigações mais sólidas no contexto acadêmico brasileiro referente aos OAs, pois “essa entidade abrange todos os vinte seis estados da federação” (LIMA; LIMA-NETO, 2010, p. 50), bem como o Distrito Federal.

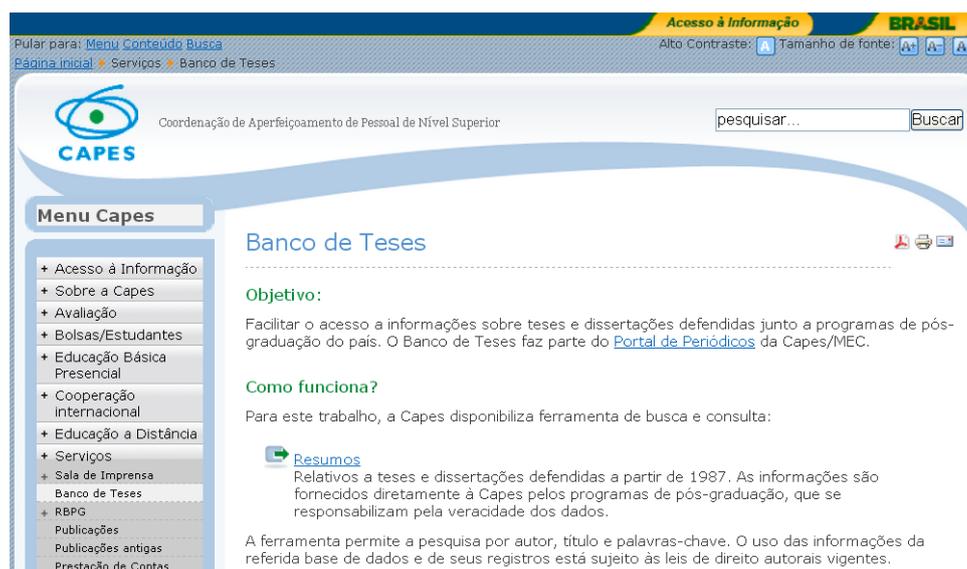


Imagem 3: Print Screen SysRq da página da CAPES. Banco de Teses.
Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>

Essa ferramenta de busca engloba um acervo de dissertações e teses defendidas a partir de 1987. Como o próprio site aponta, as informações são fornecidas diretamente a CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Além disso, outro motivo que nos levou a optar pelo Banco de Teses foi a praticidade, pois o mesmo permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave.

Como palavras-chave empregadas para nortear a pesquisa (Imagem 4) utilizamos o termo “Objetos de Aprendizagem” no campo “Assunto”. Antes de efetuarmos a pesquisa, selecionamos a opção “expressão exata”, com vistas a evitar resultados referentes às opções “todas as palavras” e “qualquer uma das palavras” que são as demais opções da ferramenta do campo de busca do site, o que poderia nos devolver resultados que falassem de objetos e/ou de aprendizagem. O nível escolhido para orientar a busca por teses, evidentemente, foi “Doutorado”, enquanto que para a busca por dissertações foi “Mestrado”; no campo “Nível/ano base” o período selecionado foram os anos de 2004 a 2011.

É oportuno esclarecer que o ano de 2004 foi considerado como o ano inicial de busca porque, antes disso, no Brasil, pesquisas sobre OAs no ensino de línguas ainda não eram

populares, e, como um todo, esse assunto em âmbito acadêmico não era de fato significativo. Por outro lado, é válido explicar que o ano de 2012 não foi incluído na busca visto que os dados de produções acadêmicas, referentes a este ano, ainda não estão disponíveis no Portal, pelo menos até a data da coleta dos dados para esta investigação (período de maio a julho de 2012).

Os campos como “Autor” e “Instituição” foram propositalmente ignorados com vistas à obtenção de um maior número de resultados na busca online, como pode ser visto na Imagem 4, a seguir.

A imagem mostra uma interface de pesquisa com o título "PESQUISA" no topo. Abaixo, há quatro seções principais:

- AUTOR:** Um campo de texto com o placeholder "Digite um ou mais nomes do autor". Abaixo dele, há três opções de busca: "todas as palavras" (selecionada), "qualquer uma das palavras" e "expressão exata".
- ASSUNTO:** Um campo de texto com o placeholder "Digite uma ou mais palavras do assunto". O campo contém o texto "Objetos de Aprendizagem". Abaixo dele, há três opções de busca: "todas as palavras", "qualquer uma das palavras" e "expressão exata" (selecionada).
- INSTITUIÇÃO:** Um campo de texto com o placeholder "Digite um ou mais nome da instituição".
- NÍVEL/ANO BASE (Opcional):** Duas opções de menu suspenso. A primeira, "Escolha um nível para a pesquisa", está com "Doutorado" selecionado. A segunda, "Escolha um ano base para a pesquisa", está com "2006" selecionado.

Imagem 4: Exemplo de busca de teses do ano de 2006.

Para a coleta de dados e informações no corpus da pesquisa, valemo-nos da metodologia seguida por Paiva, Silva e Gomes (2009): montagem de planilhas com os títulos e respectivos autores de todos os textos, juntamente com o ano da publicação, as grandes áreas e as áreas específicas. Resumidamente, efetuamos uma leitura do resumo de cada texto a partir da estratégia de *scanning*⁷, para localizar as informações referentes ao uso de OAs. A justificativa para adoção da metodologia de leitura dos resumos foi por considerar que, após a leitura, tem-se uma ideia geral do que será encontrado na íntegra do texto, pois o resumo “tem

⁷Estratégia de leitura que consiste na obtenção dinâmica de uma ou mais informações do texto, sem a necessidade de leitura linear e/ou de todas as palavras. É uma leitura de visualização rápida do texto, onde o objetivo é encontrar algo específico, sendo que o leitor sabe o que está procurando.

o objetivo de sumarizar, indicar e prever, em um parágrafo curto, o conteúdo e a estrutura do texto integral que segue” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 153).

As atividades de buscas das teses e dissertações disponíveis online, bem como a leitura e análise dos resumos das publicações foram efetuadas nos meses de maio, junho e julho do ano de 2012. A seguir, daremos conhecimento sobre os resultados obtidos por meio do levantamento das teses e dissertações que abordam o tema OAs de línguas.

5. Resultados e discussões

Ao efetuarmos o levantamento de textos acadêmicos no Portal CAPES, localizamos um total de 229 trabalhos nas mais diversas áreas do conhecimento, entre teses e dissertações (Quadro 1). Chegamos a esse número de trabalhos, como já explicitamos, através da expressão exata “Objetos de aprendizagem” no Banco de Teses do Portal da CAPES.

Com o propósito de visualizar a produção acadêmica de teses e dissertações e uma possível popularização da temática, estabelecemos no quadro a seguir um panorama quantitativo de publicações acadêmicas nos últimos oito anos.

Quadro 1 - Teses e Dissertações

Ano	Teses	Dissertações	Total
2004	2	5	7
2005	2	13	15
2006	4	23	27
2007	5	20	25
2008	8	20	28
2009	9	38	47
2010	11	35	46
2011	6	28	34
Total	47	182	229

Fonte: Dados do Portal CAPES, 2012.

Analisando o Quadro 1 observamos que o período mais produtivo de trabalhos relativos a temática dos OAs consiste entre os anos de 2009 a 2011, com um total de 127 (teses e dissertações) equivalendo a 55,46% das publicações do período, entre todas as áreas.

No nível de Doutorado é possível destacarmos o ano de 2010 como sendo o de maior produção, com o número de 11 teses, referindo-se a 23,40% do período. Já no nível de Mestrado, o ano 2009 foi o mais produtivo com 38 dissertações, equivalendo a 20,88% das produções do período.

Diante dos resultados obtidos, verificamos que houve um aumento significativo nas produções dos OAs no período investigado. Esse aumento é significativo em teses e dissertações, mas é oportuno salientarmos que engloba todas as áreas do conhecimento. A seguir, buscaremos evidenciar a produção dentro de cada área do conhecimento.

5.1. Áreas do conhecimento

No contexto de investigação, visualizar em que área do conhecimento estão sendo produzidos os OAs torna-se relevante e essencial para a compreensão e entendimento do universo teórico e prático a ser pesquisado. Assim, o Quadro 2 apresenta um panorama geral sobre as áreas do conhecimento das teses e dissertações encontradas do período de 2004 a 2011.

Quadro 2 – Teses e Dissertações por Áreas do Conhecimento

Áreas do conhecimento	Teses	Dissertações	Quantidade
Administração	-	2	2
Anatomia Patológica e Patologia Clínica	3	-	3
Banco de dados	2	4	6
Bioquímica	1	-	1
Ciências da Computação	2	24	26
Ciências Exatas e da Terra	-	2	2
Ciências da Saúde	-	1	1
Ciências Sociais Aplicada	-	1	1
Comunicação	1	-	1
Desenho Industrial	-	3	3
Educação	8	40	48
Educação Artística	1	-	1
Educação Especial	-	1	1
Endodontia	-	1	1
Enfermagem	-	1	1
Engenharia	-	1	1
Engenharia Elétrica	2	2	4
Engenharia Mecânica	1	-	1
Engenharia de Produção	1	1	2
Engenharia de Software	-	1	1
Ensino	-	1	1
Ensino e Aprendizagem na Sala	-	1	1

de Aula			
Ensino de Ciências e Matemática	2	9	11
Estatística	-	1	1
Fonoaudiologia	-	1	1
Geografia	-	1	1
Letras	-	2	2
Linguística Aplicada	3	2	5
Linguística, Letras e Artes	-	3	3
Língua Estrangeira Moderna	-	1	1
Matemática	1	-	1
Psicologia	-	1	1
Psicologia Cognitiva	-	1	1
Química	-	1	1
Sistema de Computação	-	2	2
Sistema de Informação	-	1	1
Tecnologia Educacional	1	2	3
Teoria e Análise Linguística	-	1	1
Mais de uma área do conhecimento	4	38	42
Não apresentaram a informação	14	28	42
Total	47	182	229

Fonte: Dados do período de 2004 a 2011, Banco de teses da CAPES 2012.

Os dados do Quadro 2 foram retirados dos resumos das teses e dissertações, do Banco de Teses, do Portal da CAPES e, como podemos observar, pertencem a diferentes áreas do saber. Ao focarmos as subáreas que compõe a área da Linguística e Letras, observamos que a variedade de publicação é reduzida, como é evidenciado na subárea de Língua Estrangeira Moderna, a qual tem apenas uma produção.

Na análise dos resumos, observamos que muitos autores, ao publicarem os seus textos no Portal da CAPES, através de seus programas de pós-graduação, cadastram na área do conhecimento expressões referentes às grandes áreas do saber. Esse exemplo é caracterizado nas produções cadastradas como Linguística, Letras e Artes, a qual se refere à grande área do conhecimento e não é considerada uma área do conhecimento, como “Linguística/Letras” ou “Artes/Música”.

É válido registrar que os autores de 42 produções (14 teses e 28 dissertações) ao preencherem os campos solicitados para cadastrar o resumo no Banco de Teses no Portal da CAPES, não acrescentaram os dados referentes à área do conhecimento. Com isso, não foi possível a identificação desse campo e, conseqüentemente, esses OAs não foram alvo de análise. Outra situação encontrada foi a existência de 42 publicações, sendo 4 teses e 38 dissertações, os autores apresentaram mais de uma área do conhecimento. No entanto,

entendemos que estar incluído em “mais de uma área do conhecimento” significa estar dentro de uma grande área. Com isso, essas publicações estarão sujeito a análise.

Ao focarmos nas 42 publicações que os autores não disponibilizaram a área do conhecimento (18,34%), constatamos que não há uma preocupação por parte desses autores em fornecer as informações corretas ao cadastrarem seus trabalhos no portal CAPES.

Neste artigo, o foco de investigação no processo de análise dos resumos está centrado na área de conhecimento de Linguística e Letras, que segundo a relação fornecida pela CAPES⁸, envolve as seguintes especificações encontradas no Quadro 2: Teoria e Análise Linguística, Linguística Aplicada, Letras, Línguas Estrangeiras Modernas.

Nesse sentido, todas as teses e dissertações que utilizaram uma dessas expressões como áreas do conhecimento foram selecionadas para análise do resumo. Entre as teses com mais de uma área do conhecimento encontramos uma que apresentou especialização da área de Linguística e Letras (Linguística Aplicada e Línguas Estrangeiras Modernas) e foi incluída junto aos textos para análise. Com isso, pode-se contar com um *corpus* de 13 trabalhos acadêmicos, sendo 4 teses e 9 dissertações da área de Linguística e Letras.

Para darmos sequência na análise das teses e dissertações com o foco na produção dos OAs, apresentaremos a análise das publicações dentro da área do conhecimento de Linguística e Letras.

5.2. Publicações na área do conhecimento de Linguística e Letras

Na perspectiva de identificarmos quais são os Programas de Pós Graduação (PPG) que pesquisam e publicam no Brasil, bem como os títulos das teses e dissertações, autoria e ano de produção, destacamos o Quadro 3 por apresentar um apanhado específico sobre o contexto dos OAs para ensino de línguas.

Quadro 3 – Produção na Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes

Título	Autor	Ano	Programa de Pós-Graduação
A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa.	Vicente Aguiar Parreiras	2005	UFMG, Estudos Linguísticos (Doutorado)

⁸Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento/>>.

As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira.	Idelso Espinola Taset	2006	UnB, Linguística Aplicada (Mestrado)
Autoria e condições de produção textual no ambiente pedagógico colaborativo - APC - do Portal Dia a dia - Educação do Paraná.	Wanderley Braga	2006	UEM, Letras (Mestrado)
O papel dos objetos de aprendizagem no ensino de línguas: uma análise em cursos on-line de espanhol como língua estrangeira.	Arice Cardoso Tavares	2007	UCPel, Letras (Mestrado)
Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula.	Maria de la O López Abeledo	2008	UFRGS, Letras (Doutorado)
A canção popular autêntica aplicada ao processo de ensino-aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira São Paulo.	Carin Beatriz Carreira Zachariadis	2008	USP, Letras (Mestrado)
A produção escrita dos professores da rede pública estadual, para ser postada no Portal Dia-a-dia Educação: mapa ou decalque?	Helena Miyoko Miura da Costa	2008	UNIOESTE, Letras (Mestrado)
A hipótese da neutralidade teórica e os objetos de aprendizagem para o ensino da língua inglesa: um estudo de caso.	Luciana do Amaral Teixeira	2008	PUC/RJ, Letras (Mestrado)
Aprendizagem da leitura: contribuições e limitações dos métodos de ensino fônico e global na alfabetização de crianças.	Greici Quéli Machado	2008	UNISC, Letras (Mestrado)
A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat.	Suzi Marques Spatti Cavalari	2009	UNESP, Estudos Linguísticos (Doutorado)
O frame princesa de contos de fada: um estudo do descritivo visando à elaboração de um objeto de aprendizagem para a prática de leitura.	Sheila de Sousa Ferreira	2009	UNICSUL, Linguística (Mestrado)
Objetos de aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento: um estudo com base na epistemologia histórico-cultural.	Simone Carboni Garcia	2011	UCPel, Letras (Doutorado)
O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional.	Laura Knijnik Baumvol	2011	UFRGS, Letras (Mestrado)

Fonte: Dados do período de 2004 a 2011, Banco de Teses do Portal CAPES 2012.

Esta pesquisa procurou, ainda, identificar e mapear quais os PPGs e as Instituições de Ensino Superior (IES) que produziram e publicaram sobre os OAs na área do conhecimento de Linguística e Letras (Quadro 3). Com isso, ao mapearmos os trabalhos acadêmicos produzidos pelas IES do Brasil numa leitura regional, encontramos as seguintes informações: 7 teses e dissertações foram produzidas nos estados da região sul, 5 produções foram desenvolvidas na região sudeste e 1 dissertação foi produzida na região centro-oeste. Na

região sul, destacamos a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Católica de Pelotas (UCPel) com duas produções cada uma, as demais tiveram uma única produção no período. Sabemos que o número de produções possa ser maior, mas, neste momento da pesquisa, encontramos dificuldades para mapear todos os trabalhos. Ainda assim, a não existência de um grande número de produções concentrados em um único grupo de PPG demonstra que não há um programa que estude especificamente a temática dos OAs e, assim, julgamos que esse estudo carece de uma atenção especial.

Analisando os títulos das publicações (Quadro 2), podemos observar que muitas publicações não tratam especificamente sobre os OAs. Com isso, torna-se importante uma análise dos resumos desses trabalhos, pois através deles teremos uma visão real de como está sendo abordado o objeto de investigação, bem como quais são os objetivos dessas publicações. Dessa maneira, a seguir, apresentaremos os resultados da análise desses resumos.

5.3. Análise dos resumos das teses e dissertações

O propósito de análise dos resumos das 13 publicações, entre teses e dissertações, da área do conhecimento de Linguística e Letras, foi evidenciarmos quais das produções que tratam especificamente sobre os OAs e destacarmos a língua-alvo do ensino, bem como identificarmos os objetivos do emprego dessa ferramenta.

Dessa forma, constatamos que das 13 publicações somente 5 (1 tese e 4 dissertações) tratam especificamente sobre a temática OAs, ou seja, um total equivalente 38,46% do montante. É oportuno salientar que as demais produções (08 ou 61,54%) constituem um “pseudo-positivo”. Destinamos esta expressão para os resultados que durante a busca no Banco de Tese da CAPES, com as palavras-chave “Objetos de Aprendizagem”, no campo “Assunto”, apresentaram-se como positivo para a área de Linguística e Letras, mas durante a análise do resumo das teses e dissertações constatamos que somente citavam, em alguma seção do trabalho, a expressão “Objetos de Aprendizagem” sem efetivamente abordar o assunto. Com isso, constituem-se como negativo ou falso (pseudo) para o propósito de investigação. Esses resultados foram descartados, pois, neste momento, não se mostram relevantes para oferecerem dados sobre os estudos de OAs.

Nas produções que realmente tratam dos OAs (5 resultados positivos), destacamos que 3 produções são destinadas ao ensino de língua portuguesa como língua materna, 1 tem a

finalidade de ensinar a língua inglesa como Língua Estrangeira (LE), e 1 aborda o ensino da língua espanhola como LE.

Sentimos, ainda, a necessidade de apresentar quem são os PPGs que orientam os autores dessas 5 produções, assim, 2 publicações foram realizadas no PPG de Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), 1 no PPG de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 1 no PPG de Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) e 1 no PPG de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Ter uma visão geral sobre os objetivos das publicações nos proporciona um panorama do emprego dos OAs nos PPGs dos estabelecimentos de ensinos no Brasil. No Quadro 4, estão relacionados os objetivos das 5 publicações que realmente tratam do tema OA.

Quadro 4 – Objetivos das Teses e Dissertações que tratam especificamente sobre OAs

Publicação	Objetivos
Tese	Analisar o processo de ensino e de aprendizagem mediado por OAs. No aspecto geral, o estudo propõe a elaboração de um OA pela pesquisadora, tendo, como fundamentação pedagógica, alguns aspectos da teoria Histórico-cultural e sua utilização em sala de aula, em uma turma de ensino fundamental da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), para avaliação.
Dissertação	Descrever, analisar e avaliar o conteúdo pedagógico desses objetos e detectar sua presença nos cursos que propõem o ensino da língua espanhola na rede mundial de computadores. Parte-se da perspectiva sócio-cultural de Vygotsky e seus seguidores, construindo-se a partir daí uma proposta de instrumento de avaliação que possa aferir o valor educacional desses objetos, com destaque para cinco aspectos: (1) qualidade do conteúdo; (2) usabilidade; (3) reusabilidade; (4) interatividade e (5) uso de andaimes.
	O foco do nosso estudo sobre o Objeto de Aprendizagem Colaborativo recompõe-se a partir de estudos e reflexões vivenciadas em um contexto que envolve atividades desenvolvidas em forma de um Atelier com a presença de dezoito educadores dos núcleos de Assis Chateaubriand, Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo.
	Com vistas a refletir sobre o que nos faz ficar tão para trás em relação ao que tem sido feito na área de desenvolvimento e reutilização de objetos de aprendizagem, esta dissertação se baseia na avaliação de quatro LOs produzidos por alunos de formação continuada em Mídia na Educação.
	A pesquisa objetivou a realização de um estudo que possibilitasse a construção do frame princesa dos contos de fadas por meio da exploração dos elementos descritivos, focalizando a construção referencial da princesa nos contos selecionados, voltada para a elaboração de um Objeto de Aprendizagem.

Fonte: Dados do período de 2004 a 2011, Banco de Teses do Portal CAPES 2012.

Analisando os objetivos das teses e dissertações, Quadro 4, identificamos que as publicações têm os seguintes propósitos: analisar o processo de ensino aprendizagem mediado pelos OAs; realizar um estudo reflexivo sobre a aprendizagem através dos OAs; avaliar

quatro OAs produzidos pelos próprios alunos; descrever, analisar e avaliar o conteúdo pedagógico dos OAs; e elaborar um OA.

Identificar os pressupostos teóricos utilizados nos OAs torna-se importante para orientar e definir futuras posições que podem ser tomadas na investigação do projeto de pesquisa “A produção de OAs no ensino de E/LE”. De tal modo, direcionando o foco de análise para a perspectiva teórica utilizada nas produções, podemos destacar que os autores de 1 tese e 1 dissertação optaram pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano; em outra dissertação a autora fez uso da linguística textual de linha sócio interacional cognitiva; outra autora, em sua dissertação, utilizou as principais teorias de aprendizagem de segunda língua (SLLT)⁹ para a discussão da neutralidade teórica dos OAs; e na última dissertação a autora optou pela concepção de aprendência, mapa, rizoma e decalque para o esclarecimento e compreensão do processo de escrita e de produção dos OAs.

Durante a análise desses resumos, novamente, encontramos dificuldades em localizar os dados no Bando de Teses da CAPES. Assim, fica evidente a necessidade dos autores se preocuparem com a inclusão dos dados necessários para um bom entendimento dos resumos, os quais são descritos por Motta-Roth e Hendges (2010).

Reafirmamos, ainda, que os números apontados nessa análise, 5 entre 13 produções na área do conhecimento de Linguística e Letras, nos conduzem a uma visão que a produção de OAs é limitada e carece de um tratamento especial por parte dos pesquisadores e comunidade acadêmica. Portanto, ressaltamos que esses resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Leffa (2006), que aponta a necessidade de aumentar a oferta de OAs no que diz respeito ao ensino de línguas, seja estrangeira ou materna.

6. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo apresentar um mapeamento a nível nacional de teses e dissertações da área do conhecimento de Linguística e Letras, que tenham como tema os OAs para o ensino e a aprendizagem de línguas. Para isso, procuramos evidenciar o que está sendo produzido e publicado referente ao tema OAs para o ensino de línguas, utilizando como meio a análise de teses e dissertações encontradas no Bando de Teses da CAPES.

⁹ *Second Language Learning Theory*.

Nessa análise, os resultados nos remetem a trabalhos realizados por Paiva (2005), Reis (2008) e Paiva, Silva e Gomes (2009) que destacam a necessidade e a importância de mapeamentos e estabelecimento de panoramas gerais, bem como agendas de pesquisa na área de Linguística Aplicada a fim de evidenciar o que foi produzido, o que está sendo produzido e as possibilidades de produção de artefatos pedagógicos para ensino e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador (CALL)¹⁰.

A análise das teses e dissertações proporcionou uma visão geral sobre a produção e o emprego dos OAs, voltados para o ensino no Brasil. No sentido de visualizarmos uma possível popularização da temática, constatamos que desde o início do período investigado (2004) até o final desse período (2011), houve uma evolução significativa no número de publicações, caso seja levado em consideração todas as áreas do conhecimento. No entanto, se analisarmos somente a área do conhecimento de Linguística e Letras, essa produção é muito limitada e carece de uma atenção especial por parte de estudiosos da área de Linguística Aplicada.

Essa afirmação é confirmada pelos resultados obtidos durante a análise dos OAs, pois, em um primeiro momento, tivemos um total de 229 OAs selecionados em todas as áreas do conhecimento. Já em um segundo momento, quando optamos por limitar a busca a área do conhecimento de “Linguística e Letras”, esse total foi reduzido a 13 produções. Por fim, em um terceiro momento, ao analisarmos os resumos, verificamos que somente 5 produções realmente tratam exclusivamente sobre os OAs.

Ao direcionar a análise para as IES e seus respectivos PPGs, constatamos que não há uma linha de pesquisa que estude exclusivamente os OAs, pois a produção é variada em todo o Brasil. Esse resultado aponta, novamente, a necessidade de estudos e investigações que envolvam essa temática.

Na perspectiva de melhor entendermos o emprego dos OAs voltados para o ensino em sala de aula, em trabalho futuro, iremos investigar as outras áreas do conhecimento, procurando identificar o uso desses OAs para o ensino de línguas.

¹⁰ *Computer Assisted Language Learning*.

7. Referências

GARCIA, S. C. **Objetos de aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento**: um estudo com base na Epistemologia Histórico-Cultural. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf. Acesso em 13 maio 2012.

LIMA, L. G. R.; HAGUENAUER, C. J. Objetos de aprendizagem: possibilidades e perspectivas na prática docente. **Revista Hipertexto**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011.

LIMA, S. C.; LIMA-NETO, V. Panorama das Pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências. In: ARAÚJO, Júlio César; DIED, Messias (Orgs). **Letramentos na web**: gêneros, Interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 47- 57 p.

McGREAL, R. Learning objects: A practical definition. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (IJITDL)**, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em http://www.itdl.org/journal/sep_04/article02.htm. Acesso em 14 maio 2012.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópio**. São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 5-12, jan/abr. 2005. Disponível em <http://www.veramenezes.com/cmc.htm>. Acesso em 16 junho 2012.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em 12 abril 2012.

REIS, S. C. As tendências teóricas em estudos de CALL no Brasil: identificando o estado da arte. In: VIII ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL (CELSUL). **Anais...**Porto Alegre - RS, 2008.

SILVA, J. T.; FAGUNDES, L. C.; BASSO, M. V. A. Metodologia para apoiar o processo de aprendizagem via autoria de objetos de aprendizagem por aluno. **Revista Novas Tecnologias na Educação, CINTED - UFRGS**, v. 6, n. 1, Jul. 2008. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14480/8399>. Acesso em 14 abril 2008.

Artigo recebido em: 15.10.2012

Artigo aprovado em: 20.11.2012

De redes sociais a comunidades de prática: um estudo sobre percepção e efetivação de *affordances* no ambiente on-line

From social networks to communities of practice: a study about perception and effectivity of affordances in the online environment

Daniela Valim de Oliveira *

Resumo: Lima (2009) afirma que a aprendizagem da língua inglesa tem se justificado desde a questão de *status* à real necessidade de se comunicar com um mundo sem fronteiras. Consciente da importância da aprendizagem dessa língua nos dias atuais, marcados por questões tecnológicas, proponho pesquisar como alguns ambientes on-line influenciam essa aprendizagem em alunos de uma escola de idiomas em Uberaba, Minas Gerais. Para tanto, recorro ao conceito de *affordances*, termo cunhado por Gibson (1986), que tem sido utilizado atualmente na área de Linguística Aplicada. Esse termo significa tudo o que um ambiente pode proporcionar a um indivíduo. Sendo assim, acredito que esses ambientes on-line, que incluem as redes sociais, são repletos de *affordances* a serem efetivadas para a aprendizagem de língua inglesa. Acredito, ainda, que tais redes sociais são ambientes propícios para a emergência de comunidades de prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Ao analisar questionários, contendo narrativas das experiências desses alunos com a língua inglesa em ambientes on-line, concluo que eles percebem e efetivam diferentes *affordances* nesses ambientes, porém tendem a não utilizar as redes sociais como comunidades de prática.

Palavras-chave: aprendizagem de língua inglesa; *affordances*; redes sociais; comunidades de prática.

Abstract: Lima (2009) claims that learning English has been justified by matters of status to the real need to communicate with a world without boundaries. As I am aware of the importance of learning this language nowadays, a time marked by technological issues, I propose to research how some online environments influence English learning in students of an English institute in Uberaba, Minas Gerais. In order to do so, I resort to the concept of affordances, term coined by Gibson (1981), which has been used in Applied Linguistics. This term means what the environment can provide for individuals. In this way, I believe online environments, which include social networks, are full of affordances to be brought into action for the learning of the English language. I also believe that these social networks are favorable environments to the emergence of communities of practice (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Analyzing questionnaires, containing narratives of these students' experiences with the English language in online environments, I have concluded that students perceive and bring into action different affordances from these environments, but they tend not to use social networking as communities of practice.

Keywords: English learning; affordances; social networking; communities of practice.

* Aluna do curso de Pós Graduação em Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, danivalim@hotmail.com;

1. Introdução

Dudney (2000), em sua introdução do livro “*The internet and the language classroom*” afirma que a internet tem sido descrita como a maior revolução comunicativa desde o advento dos livros escritos, apesar de até pouco tempo atrás ter sido um campo aproveitado apenas por um grupo restrito de pessoas. Entretanto, essa realidade atualmente tem mudado, como podemos observar nas palavras do autor:

Esses dias, porém, as coisas mudaram para melhor, e a rede de computadores é agora uma próspera comunidade com muitos milhões de pessoas trocando informações, ideias e opiniões. O desenvolvimento de conexões mais fáceis, mais programas de fácil uso (...) e um acesso mais barato abriu a "superestrada da informação" para todos, desde crianças pequenas - em casa e na escola - aos profissionais em todas as áreas e esferas da vida (DUDENEY, 2000, p. 1)¹.

Apesar da maior acessibilidade à internet, devemos lembrar que muitas pessoas não possuem acesso a essa tecnologia, o que impede uma generalização. De certa forma, o que temos visto, com frequência, são grupos de crianças, desde pequenas, entrando em contato com vídeo *games*, celulares, dentre outras tecnologias, e a internet geralmente está incluída nesse contato. Segundo dados e projeções recentes sobre a internet no Brasil², somos 81,3 milhões de internautas, com idade a partir de doze anos.

O contato com as novas tecnologias tem sido explorado por Prensky (2001), que nos apresenta algumas reflexões acerca dos conceitos de nativos e imigrantes digitais. O autor pontua que o perfil dos alunos mudou radicalmente e o sistema educacional atual não foi desenvolvido para eles. Seus modos de aprender e processar informações se diferenciam daqueles de seus pais e professores.

Temos, então, duas gerações: a dos nativos digitais, que foram socializados e ambientados à linguagem presente nos computadores, nos jogos de vídeo e on-line e na internet. Em contrapartida, temos os imigrantes digitais, que em algum ponto de sua vida precisaram ou quiseram se ambientar a esse mundo tecnológico, mas possuem características marcantes que os diferenciam da outra geração. De acordo com o autor, podemos associar essa ambientação às questões linguísticas.

Há centenas de exemplos de sotaque de um imigrante digital. Eles incluem imprimir um *e-mail* recebido (ou pedir para que sua secretária o faça, o que faz com que você tenha um sotaque mais marcado); precisar imprimir um

1 Essa e demais traduções são de minha responsabilidade.

2 Para mais informações, acessar o site <http://tobeguarany.com/internet_no_brasil.php>

documento de seu computador para modificá-lo (em vez de simplesmente fazer isso no próprio computador) (...) Nós, os imigrantes digitais, podemos e devemos rir de nós mesmos e de nosso ‘sotaque’ (PRENSKY, 2001, p.2).

Mesmo citando o trabalho de Prensky (2001), é importante apontar as limitações de sua proposta. A polaridade nativo e imigrante deve ser repensada em termos de um *continuum*, pois essa suposta natividade, a meu ver, está muito mais relacionada às experiências e ao contato com as novas tecnologias de informação e comunicação do que simplesmente a faixa etária das pessoas.

Os nativos digitais possuem hoje acesso a qualquer informação através da internet. As redes sociais presentes na *web*, como Orkut e Facebook, por exemplo, tornam possíveis essas trocas de informações. Esses sites agrupam pessoas de diferentes locais, e na maioria das vezes, com interesses similares, ou seja, algo em comum as aproxima.

Faz-se necessário refletir que o idioma que atualmente mais possibilita essa comunicação é a língua inglesa, língua esta falada praticamente em todo o mundo. Lima (2009) afirma que a necessidade de aprender a língua inglesa tem se justificado por razões que vão de *status* à real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras. Sua aprendizagem tem se tornado recorrente no Brasil para os alunos de ensino Fundamental e Médio, e em escolas de idiomas voltadas para o ensino dessa língua.

As Orientações Curriculares Nacionais, documento atual acerca do ensino do inglês no Brasil, no Capítulo 3, acerca de conhecimentos de línguas estrangeiras, afirma que um dos seus objetivos é introduzir as teorias sobre linguagem e as novas tecnologias, oferecendo sugestões sobre a prática de seu ensino com o auxílio tecnológico. Uma sugestão que na teoria é adequada, visto que o mundo que vivemos atualmente é movido a tecnologias. Isto levaria a uma inclusão digital e social, por exemplo, conscientizando os alunos que há outras formas de produção e circulação da informação (BRASIL, 2006, p.97).

Sendo assim, este estudo justifica-se inicialmente pelo fato de que a língua inglesa faz-se presente na vida dos alunos, não apenas através das tecnologias digitais, mas da escola, que tem o papel de ensinar esse idioma para eles. Justifica-se ainda por esses alunos se interessarem por diversas atividades on-line, entre elas redes sociais, participando ativamente e diariamente, com grande interesse.

O objetivo deste trabalho é pesquisar como alunos de uma escola de idioma da cidade de Uberaba, Minas Gerais percebem e efetivam as *affordances*³ presentes no ambiente on-line para a aprendizagem de língua inglesa.

Em um primeiro momento, analisei se os alunos utilizam recursos tecnológicos para a aprendizagem de língua inglesa e, caso afirmativo, quais são esses recursos. Em um segundo momento, busquei saber quais são as redes sociais on-line que esses alunos usam, e se através delas eles dizem aprender ou aprimorar o conhecimento que possuem em língua inglesa, e ainda, como eles fazem isso. Depois, procurei entender se a partir dessa participação em redes sociais, esses alunos passam a ser membros de comunidades de prática propiciadoras de aprendizagem de língua inglesa.

Após essa introdução, apresento a base teórica em duas seções. Posteriormente, discorro sobre a metodologia e depois analiso os questionários aplicados aos participantes. Por fim, apresento as considerações finais da pesquisa.

2. Efetivação de *affordances*: possibilidades na relação usuário-ambiente.

O termo *affordances*, cunhado por Gibson (1986) em seus estudos acerca de percepção visual, investiga a relação entre organismos e elementos do ecossistema. O autor nos oferece a seguinte definição: “as *affordances* do ambiente são aquilo que ele oferece ao animal, o que provê ou proporciona, mesmo sendo bom ou ruim” (GIBSON, 1986, p.127).

Gibson (1986) pontua que o verbo *to afford* é dicionarizado e segundo o dicionário LONGMAN (2004, p. 17) significa “prover algo ou permitir que algo aconteça”. Porém, o substantivo *affordance* não é, pois ele criou essa palavra para se referir à relação entre ambiente e animais que nenhum outro termo seria capaz de fazê-lo. Um exemplo de *affordance* apresentado por ele diz respeito às superfícies terrestres: uma trilha na floresta te propicia caminhar e uma superfície com água te propicia nadar.

Ele enfatiza, porém, que as *affordances* são relativas, dependendo assim da relação que o indivíduo tem com o ambiente. Isso significa que um mesmo local pode oferecer diferentes *affordances*, assim como um mesmo objeto pode ser percebido de maneiras distintas. Uma brincadeira recorrente em minha infância pode ilustrar bem esse fato. Quando criança, eu adorava brincar de bonecas, porém, quando ia passar o dia em minha bisavó e

³ Conceito discutido na próxima seção.

esquecia de levá-las, utilizava meus lápis como bonecas. As cores mais femininas, como rosa e amarelo, eram as bonecas e as masculinas, como azul e verde, os bonecos. Minha bisavó nunca entendia o que eu estava fazendo com um monte de lápis e falando sozinha. Ela não efetivava a *affordance* que eu estava efetivando.

Seguindo essa linha de pensamentos, considero importante entender a concepção de *effectivities*, que complementa *affordances*, que se limitam às propriedades do ambiente que possibilitam ações no contexto. O conceito de *effectivities* está relacionado às habilidades dos indivíduos dentro deste mesmo contexto (YOUNG; BARAB; GARRET, 2000). Voltando ao exemplo do lápis, observamos que uma das *affordances* que ele possibilita é escrever, mas para realizar essa ação o indivíduo precisa possuir as *effectivities* necessárias, o que não aconteceria se o sujeito não possuísse os movimentos dos braços, por exemplo.

O conceito de *affordance* tem sido muito usado na área de Linguística Aplicada. Para Van Lier (2004), tal palavra diz respeito àquilo que está disponível para alguém fazer algo e que emerge ao interagirmos com o mundo físico e social. Essa visão tem influenciado o modo como vemos a aprendizagem de uma língua. Van Lier (2004) defende que os aprendizes são imersos em ambientes repletos de possibilidades significativas. Para ele "a percepção, ação e interpretação, em um ciclo contínuo de reforço mútuo, são condições prévias para o surgimento de sentido" (VAN LIER, 2004, p.92).

Outro conceito usado pelo autor, e relacionado ao de *affordances*, é o de emergência. Segundo Van Lier (2004) ela ocorre quando organismos ou elementos simples se reorganizam em algo mais complexo, em sistemas mais inteligentes. Um exemplo oferecido pelo autor é o de uma colônia de formigas: uma formiga sozinha não consegue obter os mesmos resultados que um grupo delas. Tente tirar uma das formigas em fila para ver a desordem causada. Isso mostra que, para elas obterem resultados, precisam umas das outras.

Nessa mesma perspectiva, Paiva (2010) afirma que a emergência acontece quando se responde às oportunidades de interação, para as exigências e restrições, ou para ofertas e obstáculos, reorganizando, adaptando-se às condições mutáveis em um nicho. A autora enfatiza que as *affordances* não são propriedades dos ambientes, como já citado anteriormente, e que uma prova é o fato de cada indivíduo ter diferentes percepções do mundo e que da interação que eles possuem com esses ambientes emergem diferentes práticas sociais.

Ao pensarmos nas redes sociais presentes na internet atualmente, nos parece claro que assim como qualquer outro ambiente, elas estão repletas de *affordances* a serem efetivadas. Ainda nessa linha de pensamento, os alunos de uma língua estrangeira podem ampliar seu conhecimento através da interação com outras pessoas que possuem o mesmo interesse, havendo assim uma emergência. Na sequência apresento a questão das redes sociais e comunidades de prática, para que assim possamos iniciar as análises em busca das respostas para as perguntas propostas.

3. Redes sociais: possibilidade de emergência de comunidades de prática.

Em seu livro “Cultivating communities of practice”, Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) explicam o que são as comunidades de prática através do exemplo de um grupo de engenheiros que se uniram dentro de uma empresa e que, juntos desenvolveram um trabalho muito produtivo.

Engenheiros descobriram que a participação ajuda a fazer melhor seu trabalho, e o tempo que passam juntos é um bom investimento. Muitas vezes economiza-se tempo mais tarde para eles e aumenta a confiança nos seus próprios projetos. Dá-lhes uma chance de obter ajuda com problemas específicos, para saber o que os outros estão descobrindo e explorar novas tecnologias (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER 2002, p.3).

Os autores dizem que as comunidades de práticas são grupos de pessoas que dividem mesmos problemas ou paixão por um tópico. Algumas dessas comunidades possuem nome, como o caso da dos engenheiros, que se chamava “The Tech Clubs”, outras não. Em algumas somos participantes centrais e em outras participamos ocasionalmente. Elas estão em todos os lugares e nós pertencemos a várias – e muitas vezes nem percebemos essa participação.

Essas comunidades tanto podem ser pequenas quanto terem muitas pessoas. O interessante é que por fazerem parte, os participantes sentem-se mais à vontade para arriscar novas descobertas, pois sabem que haverá suporte de outras pessoas tão interessadas quanto eles. Devemos nos atentar, entretanto, ao fato de que nem todas as comunidades são comunidades de prática. Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) afirmam que uma conversa em uma viagem de avião não constitui uma comunidade de prática. Os autores dizem que para que haja a constituição de uma, é necessário interagir com regularidade, para que os membros desenvolvam um entendimento compartilhado de seu domínio e uma abordagem para a sua prática.

Apesar de essas comunidades serem mais informais, elas focam o conhecimento e a aprendizagem. Sua definição pode ser dada através de três palavras: domínio, comunidade e prática. O domínio é o assunto, tópico que interessa a um grupo de pessoas, que seria então uma comunidade. Juntos eles desenvolvem e aprendem mais sobre o domínio que possuem em comum, constituindo assim uma prática. Um exemplo do desenvolvimento dessa prática pode ser encontrado no trabalho de Barcelos (2010). O autor relata o caso de um aluno do ensino fundamental, que se comunicava em inglês com outros jogadores on-line, o que resultava em conhecimento de novas estratégias para o jogo e em aprimoramento da língua inglesa.

Devido aos avanços da tecnologia, as fronteiras geográficas existentes não são mais barreiras para que comunidades de prática surjam em diferentes locais. As pessoas não precisam ter, necessariamente, encontros presenciais, pois há ferramentas na internet que possibilitam que esses encontros aconteçam no ambiente on-line. Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) chamam essas comunidades de comunidades distribuídas. Para os autores esse tipo de comunidade diz respeito a qualquer comunidade de prática que não dependa de encontros presenciais como principal veículo de conexão entre os membros.

Acredito que as redes sociais presentes na *web* atualmente são ferramentas propícias para que comunidades de prática possam emergir. Facebook, Orkut e Twitter são algumas das mais usadas no Brasil, e englobam pessoas do mundo inteiro. A meu ver, elas constituem-se como macro comunidades de prática que abrigam várias comunidades de prática. Ou seja, várias pessoas se reúnem através desses aplicativos para trocarem ideias sobre tópicos que as interessem.

Podemos perceber ainda que essas ferramentas propiciam um ambiente de aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991), visto que para pertencer a uma comunidade, você não precisa necessariamente ser um participante ativo; o fato de estar inserido e fazendo parte das discussões abordadas ali, por exemplo, faz com que a pessoa possa, no futuro, participar de forma ativa. Os autores afirmam que a periferalidade é uma posição de empoderamento, ou seja, é uma posição que oferece possibilidades de aprendizagem para que no futuro haja a participação de forma completa.

Braga (2007) mostra que a aprendizagem é desenvolvida, mais produtivamente, em grupos nos quais os integrantes possam interagir e refletir sobre suas experiências mútuas. Seu trabalho tem como foco os chamados grupos de aprendizagem, que segundo Johnson e

Johnson (1982 *apud* PAIVA, 2010) têm como propósito assegurar que seus integrantes aprendam uma matéria específica, uma habilidade, um determinado assunto ou um procedimento, tendo como principal objetivo a aprendizagem que acontece nas comunidades de prática.

Sendo assim, acredito que as redes sociais podem propiciar espaço para que grupos de aprendizagem e/ou comunidades de prática surjam, afim de que os participantes troquem informações e aprendam juntos, independentemente do assunto abordado.

4. Metodologia

Para Denzin e Lincoln (2006), quem realiza pesquisas qualitativas, coleta materiais empíricos que tenham ligação com a questão a ser estudada, para analisá-los e escrever a seu respeito. Ainda, segundo os autores, a palavra “qualitativa” implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente. A respeito das diferenças entre as duas pesquisas, os autores enfatizam que a primeira ressalta a natureza socialmente construída da realidade, enquanto a segunda enfatiza o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos.

Para Demo (2002), não há a dicotomia entre quantidade e qualidade, porque claramente qualidade provém também de base quantitativa. O autor afirma que há realidades que podemos chamar de mais qualitativas do que quantitativas, mas todas são mesclas de ambas as dimensões. Classifico a presente pesquisa segundo essa premissa, ou seja, ela é mais qualitativa, embora seja quantitativa também.

É ainda uma pesquisa de orientação etnográfica. O objetivo da pesquisa etnográfica, segundo Erickson (2003) é documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que o observam. Ainda segundo o autor, o trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado, o que não foi feito por mim.

No caso dessa pesquisa, utilizei questionários como forma de documentar as informações necessárias para o desenvolvimento da mesma. Porém, não entrei em contato direto com todos os participantes, visto que alguns são meus alunos e outros não. Por isso, não considero minha pesquisa etnográfica, como descreve Erickson (2003), mas sim de orientação etnográfica.

O local escolhido para a realização desta pesquisa foi a escola de idiomas na qual trabalho. Ela está localizada na cidade de Uberaba, Minas Gerais. Decidi escolher esse lugar devido à aproximação com os alunos, professores e diretores.

Além da autorização da escola, para que este material pudesse ser usado, precisei da autorização dos participantes também através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram distribuídos 100 (cem) termos para alunos da instituição. Desses termos entregues, recebi de volta 60 (sessenta), e após a entrega dos questionários, coletei 43 (quarenta e três) para analisar. Observei que o fato de a entrega do termo não ter sido feito juntamente com o questionário atrapalhou. Alguns alunos devolveram o termo, mas não devolveram o questionário.

O questionário aplicado possui diversas questões fechadas e poucas abertas. Porém, as questões nas quais os alunos escreveram foram as que guiaram o trabalho, sendo que as fechadas serviram para confirmá-las. Esse questionário foi produzido pelo GELED⁴, grupo de pesquisa do qual faço parte, porém cada integrante faz as mudanças necessárias de acordo com o objeto de pesquisa.

Dividi a análise a partir das quatro perguntas abertas. Cada uma foi analisada separadamente, e, quando necessário, subdividi as respostas em grupos específicos. Após a análise, procurei entender se as redes sociais nas quais os participantes percebem e efetivam *affordances* para sua aprendizagem de língua inglesa podem ser consideradas comunidades de prática.

5. Os recursos tecnológicos e a aprendizagem de língua inglesa.

Como citado anteriormente, o questionário aplicado aos participantes contém mais questões fechadas do que abertas, porém as últimas foram o foco das análises. Início meu relato com a primeira questão aberta:

Os recursos tecnológicos que você usa no dia a dia influenciam sua aprendizagem de língua estrangeira? Caso afirmativo, de que maneira?

Através dessa pergunta refleti se os alunos associam os recursos tecnológicos com a aprendizagem da língua inglesa, e como eles o fazem. Dos 43 (quarenta e três) alunos participantes, obtive 39 (trinta e nove) respostas positivas, e das 4 (quatro) restantes, 3 (três)

⁴ Grupo de Estudos em Linguagem e Educação Digital.

foram negativas e 1 (uma) ficou em branco. Das respostas positivas, os temas recorrentes de recursos tecnológicos que influenciam a aprendizagem de língua inglesa foram: músicas, vídeos, filmes com legenda, jogos e exercícios de gramática on-line, contato com pessoas em redes sociais, uso de *sites* de busca, tradução de palavras desconhecidas e de artigos científicos, enriquecimento de vocabulário, e uso de aplicativos em inglês no celular.

Foi interessante observar que os alunos conseguem perceber e efetivar as *affordances* nos recursos tecnológicos citados por eles para aprendizagem de língua inglesa, principalmente através da internet. Dois comentários que enfatizam essa confirmação estão transcritos a seguir:

Excerto # 01

Sim. Na internet posso ter acesso as letras das músicas que eu gosto, com isso já aprendi muitas palavras novas em inglês (G.S)⁵.

Excerto # 02

A grande maioria do material e mídia que circula na internet, que é o meio de comunicação que mais uso, está em inglês, por isso é importante compreender esta língua (R.H).

Dentre os participantes que responderam positivamente, 6 (seis) referiram-se às redes sociais presentes na *web* e aos jogos on-line, como ambientes que ajudam a desenvolver a língua inglesa. Vejamos uma dessas respostas:

Excerto # 03

Sim. Porque em todos os sites que navego, seja em redes sociais, jogos ou em pesquisas, eu vejo palavras em inglês e sempre tento traduzi-las (A.O).

O próximo passo foi observar se os participantes utilizavam redes sociais e com qual frequência. Do total, 42 (quarenta e dois) alunos responderam que usam, sendo que 31 (trinta e um) utilizam com frequência e 11 (onze) esporadicamente. Apenas 1 (um) aluno respondeu que não utilizava os aplicativos com frequência.

Outra pergunta questionava os alunos sobre redes sociais específicas. As escolhidas para esse artigo foram Orkut, Facebook, Twitter, Livemocha, Formspring me, Blogger, MSN, Skype e Myspace. Optei por esses aplicativos, pois todos proporcionam comunicação

⁵ Os nomes de todos os participantes desta pesquisa foram preservados e me refiro a eles apenas com as iniciais de seus nomes.

síncrona e assíncrona, além de serem utilizados por pessoas do mundo inteiro. Transcrevo, a seguir, a pergunta feita aos participantes e as respostas dadas por eles, sistematizadas em um quadro.

Em relação às redes sociais abaixo escreva: (0) nunca usei (1) usei uma vez (2) usei algumas vezes (3) uso frequentemente

QUADRO 1: Uso dos aplicativos pelos participantes

Frequência									
Nunca usei	04	17	16	37	16	32	01	26	36
Usei uma vez	03	06	10	02	12	04	—	07	03
Usei algumas vezes	08	05	08	03	07	05	04	08	03
Uso frequentemente	28	15	09	01	08	02	38	02	01

A partir desses dados, interessa-me entender se os alunos conseguem perceber e efetivar as *affordances* presentes nesses aplicativos para aprendizagem de língua inglesa. Com o objetivo de obter essa resposta, utilizei a seguinte pergunta para que eles dissertassem a respeito:

Escolha 02 desses aplicativos e conte para nós alguma experiência positiva ou negativa que teve ao usar esses aplicativos. Dentre as experiências, tente lembrar se alguma delas envolveu o uso de outra língua que não seja o português. Faça um relato e conte para nós sobre essas experiências.

Dividi as respostas em quatro grupos cujos participantes apresentaram características similares entre si.

5.1 Grupo 1: Participantes deixaram a resposta em branco

O primeiro grupo foi formado por 2 (dois) participantes, que não responderam a pergunta. Ambos escreveram que usam redes sociais, um com frequência, o outro não. Na primeira pergunta aberta, um respondeu que os recursos tecnológicos ajudam a aprender uma língua estrangeira através do áudio e o outro disse que “mais ou menos, porque algumas das atividades eu dependo do computador”. Através das perguntas fechadas, percebi que eles

nunca se comunicaram em língua inglesa no ambiente on-line. Interpretei que eles não percebem as possibilidades que esses aplicativos possuem para aprendizagem de outra língua.

5.2 Grupo 2: Participantes usam os aplicativos, mas não os utilizam para a aprendizagem de língua inglesa.

O segundo grupo compreendeu 19 (dezenove) alunos, que afirmaram usar os aplicativos, mas a maioria não os associou com a aprendizagem da língua inglesa. Voltando à primeira pergunta aberta, na qual eles discorreram sobre os recursos tecnológicos que influenciam sua aprendizagem, nenhum deles citou as redes sociais. Eles utilizam os aplicativos como forma de comunicação com colegas e familiares – muitos citaram que é uma forma de economizar em ligações telefônicas. Gostam também de fazer novas amizades, mas sempre com pessoas brasileiras, interagindo em língua portuguesa como podemos observar nos excertos a seguir:

Excerto # 04

Facebook e Messenger, são os aplicativos em que comunico com amigos para encontra-los em torneios de tênis. Porém, não envolve o uso de outra língua que não seja o português (L.F).

Excerto # 05

MSN: excelente para comunicação no trabalho, economizando em ligações telefônicas, visto que a empresa onde trabalho possui filiais e vários clientes em todo o país. Forma rápida de envio de arquivos. Economia de tempo. Facebook: ótimo para comunicação com amigos, assuntos de interesse, família, grupos, empresas, etc. (M.E).

Alguns participantes percebem as *affordances* relacionadas à aprendizagem de língua inglesa, mas não as efetivam. O participante P.O, por exemplo, afirmou que usa o Twitter e o MSN, e que nunca teve experiências negativas, porém nunca se comunicou com pessoas que falam outras línguas para adquirir mais conhecimento sobre elas. O aluno sabe, então, que existe a possibilidade de melhorar o idioma através dessas redes sociais, mas aparenta não ter interesse.

Já outra participante, assim como P.O, demonstrou perceber as *affordances*, e lamenta não ter tido a oportunidade ainda de usar a língua inglesa nesses ambientes:

Excerto # 06

No Orkut e no MSN já reencontrei amigos e pessoas queridas que não tinha contato há muito tempo. Mas também pessoas das quais não queria mais entrar em contato me encontraram (embora sejam pouquíssimas) e essa foi um experiência

ruim. Infelizmente ainda não tive oportunidade de conversar com meus amigos em outras línguas (C. C).

5.3 Grupo 3: Participantes utilizam os aplicativos para a aprendizagem da língua inglesa:

Dentre os participantes, 20 (vinte) relacionaram as redes sociais como ambientes que podem proporcionar a aprendizagem da língua inglesa, inclusive aqueles que já haviam comentado sobre elas na primeira pergunta aberta.

Foi possível perceber que em um mesmo aplicativo, os alunos efetivam diferentes *affordances*, confirmando assim quando Paiva (2010) aponta que *affordances* não são propriedades dos ambientes. Vejamos a seguir dois depoimentos acerca do uso do Twitter:

Excerto # 07

Twitter: quando comecei a usar o twitter muitas palavras eu desconhecia da língua inglesa isso me fez procurar seus significados e ampliar meu campo linguístico em inglês (L.C).

Excerto # 08

Twitter: Hoje mesmo eu segui uma menina estrangeira e ela também me seguiu e nos ficamos conversando em inglês e agora somos amigas (A.F).

Uma participante utiliza a rede social como forma de ampliar seu vocabulário, enquanto a outra a vê como oportunidade de se comunicar na língua e fazer novas amizades com pessoas de outros países. Outro participante afirma que gosta de visitar páginas de famosos nessa rede social para saber o que eles estão fazendo, sendo assim um participante periférico (LAVE; WENGER, 1991), porém adquirindo conhecimentos acerca da língua nessa posição periférica.

Muitos participantes não fazem questão de conversar com nativos em inglês através desses aplicativos, mas conversam em inglês com colegas para melhorar o idioma, e outros com brasileiros que moram nos Estados Unidos. Uma das questões fechadas indagava se os alunos já tinham conversado com um nativo e se haviam gostado da experiência. Trinta e uma respostas foram negativas, o que me leva a interpretação de que os alunos não vêem essa comunicação como um meio importante para aprimorar a língua inglesa.

Pedi, também, para os alunos apontarem pontos negativos desses aplicativos e observei que alguns percebem que há pessoas mal intencionadas, que utilizam perfis falsos. Uma participante disse que atualmente temos o *bullying* virtual, e que isso a incomoda. Outra

experiência negativa foi apontada por T.F. ao afirmar que se frustrou ao tentar fazer seu perfil no Twitter, pois tudo estava em inglês e ela não conseguiu. Apesar dessa experiência, ela utiliza a língua inglesa no MSN, como podemos observar nos excertos a seguir:

Excerto # 09

No Orkut eu conheci várias pessoas de outros países mas sempre me comuniquei com elas através da língua inglesa, a única coisa ruim é que existem pessoas mal intencionadas (G.S).

Excerto # 10

Twitter: me frustrai ao tentar usar o Twitter sem o domínio da língua inglesa não consegui me cadastrar. MSN. Após dar início ao meu curso de inglês, comecei a fazer amigos no MSN utilizando a língua inglesa (T.F).

Sendo assim, esse grupo de alunos demonstrou que efetiva diferentes *affordances* nesses ambientes on-line, praticando a língua estudada por eles.

5.4 Grupo 4: Participantes utilizaram os aplicativos para a aprendizagem de língua inglesa, porém não gostaram.

Dentre todos os participantes, 2 (dois) perceberam e efetivaram *affordances* em redes sociais, mas não tiveram uma experiência positiva. Para discorrermos a respeito deles, vejamos seus depoimentos:

Excerto # 11

Uma vez experimentei o MSN e Orkut na língua inglesa, mas como havia muitas palavras que eu não conhecia, voltei ambas para português (V.F).

Excerto # 12

Uma vez uma pessoa com email diferente me adicionou no MSN e começou a conversar comigo em inglês. Conversei com ele normalmente até que ele começou a perguntar exatamente onde eu morava, a perguntar informações pessoais que não tive coragem de responder. Com a insistência, excluí-o de meu MSN e nunca mais adicionei nenhum estrangeiro (C.P).

O primeiro aluno tentou usar os aplicativos para melhorar o idioma, mas desistiu. Mudar a interface para a língua inglesa tornou-se um desafio para muitos do grupo 3, mas para ele foi uma desmotivação, o que fez que ele voltasse ambas as páginas para o português.

Já a segunda participante, no início, estava utilizando a rede social para melhorar o seu inglês. Porém, devido às perguntas feitas pelo novo amigo adicionado, a aluna ficou com medo e nunca mais adicionou uma pessoa estrangeira.

6. Aplicativos Tecnológicos no contexto escolar

A próxima pergunta aberta feita aos participantes foi relacionada ao uso desses aplicativos dentro da sala aula. Através dela, procurei saber se os alunos já tiveram a oportunidade de praticar alguma matéria através das redes sociais, e como foi essa experiência.

Você já utilizou algum desses aplicativos na sala de aula? Caso afirmativo, em quais disciplinas (inglês, português, matemática, etc.)? Poderia nos contar que tipo de atividade o(a) professor(a) desenvolveu com a turma? Você gostou dessa experiência? Por quê?

Diferentemente de como fiz com a pergunta anterior, dividi as respostas em dois grupos. Antes da análise, é necessário salientar que, como professora dessa instituição, realizei uma atividade com meus alunos com um desses aplicativos e alguns dos participantes dessa pesquisa fazem parte desse grupo.

6.1 Grupo 1: Participantes responderam que nunca utilizaram esses aplicativos em sala de aula.

Dentre todos os participantes, 34 (trinta e quatro) responderam que não. Desse total, 32 (trinta e dois) escreveram apenas “não” como resposta. Porém, 1 (uma) participante nos chamou a atenção ao responder da seguinte maneira:

Excerto # 13:

Acho que seria muito interessante, no entanto nunca tive a oportunidade de estar presente em uma aula com tais recursos (N.C).

Na resposta transcrita anteriormente, a aluna tem interesse em ter uma aula que envolva atividades com as redes sociais, mas nenhum professor lhe proporcionou isso.

6.2 Grupo 2: Participantes já usaram esses aplicativos em sala de aula:

Apenas 9 (nove) alunos responderam que já tiveram a oportunidade de utilizar algum aplicativo dentro da sala de aula. Dentre eles, 8 (oito) são meus alunos e tiveram essa experiência apenas comigo.

Por perceber a deficiência dos alunos para elaborar perguntas em inglês e usar os auxiliares corretos, propus que cada um fizesse um perfil no Formspring me. Nesse programa,

os usuários trocam perguntas sobre qualquer assunto, e as respostas podem ser lidas por todos os amigos adicionados.

Escolhi esse aplicativo justamente pelo fato dele ser um ambiente específico para fazer perguntas. O objetivo era que os alunos participassem toda semana e fizessem perguntas aos colegas relacionadas ao que estávamos aprendendo em sala de aula. Dos alunos que participaram ativamente, percebi que a atividade foi positiva, pois os depoimentos indicam que eles gostaram da atividade proposta.

Excerto # 14

Sim, inglês. Usamos o formspring para fazer perguntas sobre a matéria estudada no momento. Gostei da experiência pois é um meio de nós percebermos onde estamos errando (I.R).

Excerto # 15

Sim, usamos o formspring, nós tínhamos que nos comunicar em inglês com os alunos da sala. Eu gostei da experiência, porque além de conhecer melhor meus colegas, pude praticar o idioma (G.S).

A única participante que não fazia parte do grupo dos meus alunos utilizou um aplicativo para aprender física na escola regular. Apesar de não dizer o nome do aplicativo, a aluna demonstrou interesse pela atividade proposta pelo professor e informa ter aprendido a matéria considerada difícil por ela.

Excerto # 16

Sim, em física uma vez utilizamos um aplicativo para entender o movimento das ondas em ondulatória. Eu gostei da experiência, pois saiu da ideia redundante da sala de aula que, especialmente em física (não era uma matéria considerada por mim muito prazerosa) me deu um pouco mais de interesse e curiosidade pela matéria em questão para tentar aprendê-la (C.P).

7. Jogos on-line e a aprendizagem de língua inglesa.

A última questão aberta foi relacionada a jogos on-line.

Você joga *games* on-line? Caso afirmativo, há interação entre você e outras pessoas através da língua inglesa? Conte-nos sua experiência.

Como já citado anteriormente, Barcelos (2010) mostra que um aluno do ensino fundamental se destacou entre os demais nas aulas de inglês, pela sua experiência com jogos

on-line. O autor afirma que as *affordances* efetivadas nesse jogo possibilitaram a emergência de um perfil de aluno usuário ativo da língua estrangeira no e fora do ambiente escolar.

Na presente pesquisa, dos 43 (quarenta e três) participantes, 29 (vinte e nove) responderam que não jogam on-line. Em contrapartida, obtive 14 (quatorze) respostas positivas. Dos alunos que jogam on-line, 2 (dois) responderam apenas positivamente e negativamente, indicando que eles jogam, mas não utilizam a língua inglesa nesse ambiente. Como ilustrado pelo excerto a seguir, 2 (dois) outros participantes responderam que jogam sozinhos, não havendo assim possibilidade de interação com alguém.

Excerto # 17

Sim. Bom, quando eu jogo, eu jogo sozinha, então, eu nunca conversei com ninguém (A.F).

Outros 12 (doze) participantes responderam afirmativamente que interagem com outras pessoas na língua inglesa. Os alunos perceberam que através do bate papo presente nesses jogos, é possível se comunicar com pessoas estrangeiras, e, assim, especialmente no que se refere ao vocabulário dessa língua, melhorar o inglês. Apresento a seguir dois excertos que ilustram essa aprendizagem:

Excerto # 18

Sim, os chats são do mundo todo. Então aprendemos vários vocabulários (F.R).

Excerto # 19

Sim, jogo xadrez no gamezer.com e sempre me deparo com pessoas estrangeiras. Sempre nos comunicamos através do chat do site e trocamos e-mails (A.C).

A aluna A.C vai além dos jogos e continua sua comunicação através de e-mails. Outra participante percebe que nesse ambiente as pessoas escrevem de forma culta e informal, mostrando assim possuir conhecimento sobre a língua.

Excerto # 20

Sim, jogo. Algumas pessoas conversam e digitam o inglês certo e formal, mas tem muitas pessoas que abreviam ou usam gírias para conversar (A.O).

O participante V. F respondeu que apenas uma vez tentou se comunicar em inglês através de um jogo, com a ajuda do tradutor. Porém, como a pessoa estrangeira usava muitas gírias, a comunicação não ocorreu de forma satisfatória.

Excerto # 21

Sim, houve apenas uma vez em que conversei com alguém da língua inglesa com

o auxílio do tradutor, mas, por utilizar gírias não consegui me comunicar direito (V.F).

Assim como Barcelos (2010), acredito que os jogos on-line, nos quais haja principalmente interação através de bate papo, são ambientes repletos de *affordances* a serem percebidas e efetivadas para aprendizagem de língua inglesa.

A partir das reflexões apresentadas nas últimas seções, me questionei se, no contato com as redes sociais mencionadas por esses alunos, eles passaram a fazer parte de comunidades de prática. Abordo essa discussão na próxima seção.

8. De redes sociais a comunidades de prática: há essa emergência?

Retomemos o conceito de comunidades de prática de Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), no qual os autores dizem que elas são grupos de pessoas que dividem mesmos problemas ou paixão por um tópico. As redes sociais usadas pelos alunos que participaram dessa pesquisa são ambientes que proporcionam o surgimento de comunidades distribuídas. Porém, o envolvimento dos alunos os levou à participação efetiva em comunidades de prática on-line?

A meu ver, as redes sociais ajudam os alunos a melhorar o idioma, mas elas tendem a não ser usadas como comunidades de prática. Apesar de aprenderem vocabulário e praticarem o idioma com outras pessoas nessas redes sociais, não há um tópico específico sobre o qual os participantes informem discutir. Muitas vezes, eles não demonstraram estar ali para melhorar o conhecimento sobre a língua inglesa, mas sim para fazer novas amizades, não constituindo, assim, uma comunidade de prática nos termos de Wenger, Mcdermott e Snyder (2002).

Além disso, os referidos autores afirmam que os integrantes dessas comunidades devem se tornar parceiros de aprendizagem. Os alunos pesquisados, por não entrarem em contato com outras pessoas por diferentes interesses, demonstraram não criar vínculos com os participantes. O depoimento do excerto 22 mostra que a participante teve oportunidades de conversar com nativos, mas não indica que manteve contato com eles, nem que tinham interesse e discutiam sobre um assunto comum.

Excerto # 22

Orkut e MSN. Já pude conversar com pessoas que falam fluentemente o inglês e que são nativos de outros países. Também já conversei pessoalmente com o namorado de uma prima minha, ele é americano e domina muito pouco o português (A.O).

Apenas a aluna A.C. aparentou utilizar redes sociais on-line como comunidades de prática, segundo conceito de Wenger, Mcdermott e Snyder (2002).

Excerto # 23

Myspace: fiz muitos amigos nos Estados Unidos que possuem bandas e sempre me mantém “antenada” do que está rolando de novo no país. Livemocha: utilizo com muita frequência para estudar e sempre fazendo amigos e fazendo uso dos recursos de aprendizagem (A.C).

A participante mantém contato com os colegas para saber sobre as novidades de bandas de seu interesse, mas não fica claro se há prática, isto é, se eles constroem conhecimento juntos. No outro aplicativo, também não foi possível evidenciar se ela mantém amizade com os usuários da rede social citada e se juntos ampliam e discutem a aprendizagem de língua inglesa proporcionada pelo *site*.

Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) enfatizam que uma comunidade que não foca na construção de uma prática compartilhada será apenas um grupo difuso de amigos que socialmente podem se satisfazer, mas é ineficiente. Sendo assim, concluo que apesar dessas redes sociais oferecerem um ambiente propício para emergência de comunidades de prática, a maioria dos participantes dessa pesquisa não as utiliza como tal.

9. Considerações Finais

Este artigo buscou responder duas questões. A primeira é como alunos de uma escola de idioma da cidade de Uberaba, Minas Gerais, percebem e efetivam as *affordances* presentes no ambiente on-line para a aprendizagem de língua inglesa. Do total de participantes, 39 (trinta e nove) demonstraram perceber as possibilidades existentes através desse ambiente e aproveitá-las para melhorar o idioma que estão aprendendo. Relembrando que Paiva (2010) afirma que as *affordances* não são propriedades dos ambientes, e sim um resultado da interação entre eles as pessoas. Isso foi visto nos participantes e nas diferentes *affordances* efetivadas por eles no ambiente on-line, incluindo uso de vídeos, músicas, redes sociais, jogos etc.

A segunda pergunta era se para esses alunos, as redes sociais nas quais eles percebem e efetivam *affordances* para sua aprendizagem de língua inglesa podem ser consideradas comunidades de prática. Através das análises das perguntas feitas, descobri que essas redes sociais tendem a não serem usadas como comunidades de prática. Muitos alunos percebem e

efetivam *affordances* em redes sociais para aprendizagem de língua inglesa. Porém, a inserção em uma comunidade de prática parece ser mais complexa do que imaginava no início da pesquisa. Apenas uma participante aparentou fazer parte de comunidade de prática, mas, devido às limitações dessa pesquisa, não foi possível investigá-la mais a fundo. Um dos encaminhamentos em outras pesquisas seria encontrar situações na qual isso aconteceu e investigar esses contextos mais amplamente.

Com os resultados obtidos nesse trabalho, acredito que é cada vez mais necessária a reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras mediado pelas novas tecnologias. Relembrando ainda a fala de Prensky (2001), os nativos digitais não irão retroceder, mas cabe aos pais e professores orientá-los para que possam aproveitar de forma crítica e produtiva das possibilidades oferecidas pelo ambiente on-line, percebendo e efetivando *affordances* para a contínua produção de conhecimento, inclusive no que se refere ao inglês como língua estrangeira.

10. Referências

- BARCELOS, F.A.A. **Aprendendo inglês em jogos on-line: um relato sobre nativos digitais.** 19f. Trabalho de conclusão de curso (TCC) – Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2010.
- BRAGA, J.C.F. **Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade.** 207f. Tese (Doutorado) – Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento.** São Paulo: Editora Atlas, 2002. 195 p.
- DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUDENEY, G. **The internet and the language classroom: a practical guide for teachers.** Cambridge University Press, 2000.
- ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M.I.P.; PETERSON, A.A.A. (Org.). **Cenas de sala de aula.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.
- GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LONGMAN: **Dictionary of American English**. Pearson Education Limited, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. **Affordances beyond the classroom**. (2010) Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/beyond.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, v. 9, n. 5, 2001.

VAN LIER, L. **The Ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Massachusetts: Harvard Business School Press, 2002.

YOUNG, M. F.; BARAB, S. A.; GARRET, S. Agent as detector: an ecological perspective on learning by perceiving-doing acting systems. In: JONASSEN, D. H.; LAND, S. M. (Ed.). **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah; London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 147-171.

Artigo recebido em: 15.10.2012
Artigo aprovado em: 20.11.2012

A influência do suporte digital na produção escrita de aprendizes de língua inglesa: um estudo sobre *Netspeak*

The influence of the digital medium in the writing of english learners: a study about *Netspeak*

Isabela de Gregório Santos*

Resumo: O advento da *Internet* significou não apenas tecnologia e atualização, mas também o surgimento de novas palavras e expressões características do meio digital (CRYSTAL, 2001). Hoje, as pessoas têm a necessidade de interagir com o computador, o que faz com que o *netspeak* – termo da língua inglesa para “internetês” – se difunda rapidamente entre aqueles que têm acesso à *Internet*. Em meados de 2010, para verificar a incidência dessa linguagem na escrita em língua inglesa, foram aplicados questionários, com questões abertas e fechadas, em língua inglesa aos aprendizes de uma escola de idiomas de Uberaba por meio da ferramenta *Google docs*. O objetivo foi identificar se, mesmo em suporte digital, os alunos se sentiriam à vontade em utilizar a linguagem de rede na escrita desse questionário, que possuía fins acadêmicos. Foram coletadas informações de 14 alunos adolescentes e jovens adultos considerados “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), e, em diferentes níveis de proficiência. A análise dos dados apontou que, por se tratar de um contexto acadêmico, alguns entrevistados se intimidaram no uso da linguagem de rede, apesar do suporte pelo qual foi realizado o questionário. Após essa análise, foi agendado, ainda, um *chat* (situação mais informal que o questionário, porém acondicionado no mesmo suporte) para que fosse possível embasar a suposição de que eles seriam influenciados pelo suporte - suposição confirmada posteriormente.

Palavras-chave: *netspeak*; aprendiz de língua inglesa; *Internet*.

Abstract: The advent of the Internet meant not only technology and update, but also the emergence of new words and expressions that are typical from the digital medium (CRYSTAL, 2001). Nowadays, people have the need to interact with the computer, which leads the *Netspeak* - the English term for “*Internetês*” in Portuguese – to be spread quickly among those who have Internet access. In mid-2010, to ascertain the incidence of such language in written production in English, some questionnaires – with open answers and multiple choice questions - in English were completed by learners of a language school in Uberaba. The tool *Google docs* was used in order to complete it. The goal was to identify whether, even in digital media, students might feel uncomfortable in using the network language when answering the questionnaire, which had academic purposes. Data were gathered from 14 adolescent students and young adults considered “digital natives” (PRENSKY, 2001), and, in different levels of proficiency. The analysis indicated that, because it was an academic context, some interviewed people felt intimidated to use the network language, despite the medium in which the questionnaire was conducted. After this review, a *chat* (more informal situation than the questionnaire, but configured in the same medium) was also scheduled, so as to check the assumption that they could be influenced by the medium – which was confirmed after the analyses.

Keywords: *netspeak*; English language learner; Internet.

* Aluna do curso de Pós Graduação em Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

1. Introdução

Sabemos que o uso de tecnologias digitais na educação formal consiste numa prática muito frequente hoje em dia. Os documentos oficiais da área educacional, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já apontam a união entre escola e computador; os programas de governo incentivam essa ideia e o mesmo está informatizando as escolas públicas.

Não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. (BRASIL, 1997, p. 25)

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1997, p. 64)

Com esse processo de informatização, espera-se que os estudantes possam ter acesso a toda gama de informações provenientes do meio digital, já que ele está cada vez mais difundido entre eles. Com a necessidade de interação de maneira rápida e eficiente, surgem novas palavras e expressões características do meio digital (CRYSTAL, 2001): o *netspeak* – termo da língua inglesa para “internetês”. Acredito que essa nova linguagem possa até causar uma interferência no comportamento e práticas textuais dos usuários que se comunicam em inglês como língua estrangeira, sendo esse o motivador inicial de minha pesquisa.

Vieira (2005) aponta os vários estudos já realizados e mostra que, até então, a maior ocorrência de pesquisa em gêneros digitais se concentra na aquisição de língua estrangeira (fins) através de recursos digitais (meios). Justifico minha pesquisa pela necessidade de explorar mais o que os aprendizes da língua estrangeira – mais especificamente a inglesa – estão produzindo em termos de escrita em ambientes digitais. Devido ao fato de a língua inglesa ser considerada globalizada (CRYSTAL, 2009) e por ser a língua sobre a qual

investigamos no grupo de pesquisas¹ do qual participo, selecionei esta para analisar as ocorrências da linguagem típica da rede.

A realização dessa pesquisa ainda pode ser considerada relevante porque é concebido que o uso da informalidade na produção escrita dos alunos brasileiros nativos digitais deveria ser investigado, tanto as marcas do meio digital encontradas na produção de língua materna, como a de língua estrangeira. Entendo que se faz necessário observar como os alunos lidam com os desvios da produção escrita em língua inglesa considerada como padrão.

Pretendo, com este trabalho, identificar os padrões linguísticos que se repetem na produção escrita em língua inglesa no que se refere à influência do suporte digital. Defendo que pensar as características dos usuários da linguagem da *Internet* pode auxiliar-nos a compreender os “nativos digitais”, nos termos de Prensky (2001, 2006), adolescentes e jovens adultos nativos da era da *Internet* e comunicação, e como eles se relacionam com o meio digital quando produzem textos nesse suporte. Em outras palavras, pretendo observar as características dos usuários de tal linguagem e as ocorrências de *netspeak* na sua produção escrita.

Para tanto, primeiramente foram utilizados questionários em língua inglesa a fim de coletar dados e informações mais generalizadas dos participantes. Esses registros me auxiliaram na classificação de sua natividade digital, e posteriormente na análise de ocorrências da linguagem de rede, o *netspeak*, e algumas reflexões sobre essas ocorrências. Após os procedimentos de análise dessa primeira parte do trabalho, foram solicitados *chats* com os alunos, também em língua inglesa, para obter mais registros escritos – dessa vez mais informais – e fazer uma comparação entre a escrita de um documento de fins acadêmicos (o questionário) e um bate-papo virtual, ambos no mesmo suporte digital. Analisei como a produção escrita norteadas por gêneros poderia intimidar e/ou fornecer oportunidade para a utilização de *netspeak*, ou seja, como o espaço discursivo do questionário e do *chat* pode ser influenciado pelo suporte digital.

A partir da fundamentação teórica e metodologia, descreverei os usuários nativos digitais que buscamos para a realização dessa pesquisa. Aponto que uma das características desses indivíduos é a utilização de *netspeak*. Essa linguagem foi propiciada pelo contato com o artefato tecnológico, levando-nos a observar como o suporte digital pode influenciar a

¹ Grupo de Estudos da Linguagem e Educação Digital (GELED) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que tem por objetivo gerar pesquisas com foco na utilização de recursos tecnológicos no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

escrita em diferentes momentos – no gênero questionário e no gênero *chat*. Para concluir, retomarei os pontos mais relevantes obtidos da pesquisa e apresentarei algumas considerações finais e sugestões para estudos posteriores.

2. Fundamentação teórica

Nesta seção, trago alguns conceitos que serviram de base teórica para esta pesquisa. Primeiramente, conceituarei os aprendizes que são o foco de nossa atenção e que vêm sendo considerados parte de uma nova geração intitulada digital. Em segundo lugar, explicarei uma das práticas escritas típicas dessa geração e de todos aqueles que estão habituados a utilizar comunicação instantânea na *Internet*: o *netspeak*. Na sequência, discorrerei um pouco sobre o suporte digital, e para finalizar, farei uma conclusão sobre a questão dos gêneros e suas influências nas práticas escritas comuns no meio digital.

Podemos considerar o indivíduo que lida com ferramentas tecnológicas de maneira autônoma um “nativo digital”, nos termos de Prensky (2001). Para o autor, eles podem ser assim considerados pelo fato de serem “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e da *Internet*, nasceram na era digital e tiveram seu primeiro contato com as tecnologias bem cedo. Além disso, são capazes de realizar várias tarefas no computador simultaneamente, utilizam o meio digital para realizar atividades diárias, como pesquisas escolares. Nas palavras do autor,

Os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam do processamento paralelo e da multitarefa. Eles preferem gráficos antes do texto, e não o contrário. (...) Eles trabalham melhor quando conectados em rede. Eles progridem com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos ao invés de “trabalho sério”.² (PRENSKY, 2001, p. 2, tradução minha)

Aquele indivíduo desatualizado tecnologicamente, que teve um contato tardio com essas ferramentas e que não estão inseridos nos princípios da citação acima pode ser considerado um “imigrante digital”, segundo esse mesmo autor.

Prensky (2001) acredita também que é possível identificar esses nativos digitais, inclusive pela sua linguagem. É interessante pontuar que a linguagem típica utilizada pelos nativos digitais coincide com a linguagem comum na *web*. Com o surgimento da *Internet*,

² Essa e todas as outras traduções feitas neste artigo são de minha responsabilidade.

apareceram também as palavras características desse meio – tanto as dicionarizadas, com função denominativa, quanto os neologismos que apenas representam certas expressões. Crystal (2001) chama esses neologismos de *netspeak*.

Segundo Crystal (2001, p. 17), podemos chamar de *netspeak* uma alternativa para a comunicação mediada por computador. Esta é uma linguagem que incorpora neologismos diversos, sinais tipográficos, os chamados *emoticons* e os “desvios” da norma culta ortográfica da língua, como por exemplo, a falta de pontuação. Há nesta linguagem uma tendência em tomar o ato de fala com base na produção escrita, pois os usuários se adaptam às operações instantâneas e automáticas de conversação. Ou seja, eles se apropriam de uma linguagem oral, que de modo geral tem muita expressividade, e transferem-na para a escrita. Desse modo, o texto produzido por eles se aproxima bastante dessa representação oral. Alguns dos exemplos dessas expressões abreviadas são “ic” (*I see*), “cul8r” (*see you later*), “f2f” (*face to face*); os *emoticons* / *smiles* (☺ ☹ ☺) (CRYSTAL, 2001).

Crystal (2001) dá uma definição a essa variação linguística para ajudar-nos a compreender como se dá o processo de formação de uma expressão do *netspeak*. Para o autor, essa variação é um sistema de expressões linguísticas cujo uso é governado por fatores situacionais. Esses fatores são culturais, regionais, dialetais, de fala e de escrita, dentre outros. Ele também enumera as características de formação dessas variedades. São elas:

- gráficas: a apresentação e organização geral da linguagem escrita, como *design* de páginas, manchete e notícia;
- ortográfica (grafológica): sistema escrito da linguagem escrita, como o alfabeto, a letra maiúscula, a ortografia, a pontuação;
- gramatical: possibilidades da sintaxe e morfologia, como a estrutura da frase e a ordem das palavras;
- lexical: o vocabulário da linguagem, expressões;
- de discurso: organização estrutural do texto, como coerência, relevância, progressão de ideias, estrutura de parágrafos;
- fonética: características audíveis da língua falada, como a fala, o canto; e
- fonológica: sistema sonoro de determinada língua, como os sons, as vogais, a entonação, a tonicidade e o sotaque.

A partir dessas descrições, o autor ainda afirma que as características gramaticais, lexicais e de discurso têm um grande papel em todas as variedades linguísticas faladas, assim

como nas escritas.

Pelo desvio da norma culta, já citado anteriormente, observamos certo grau de informalidade na comunicação escrita típica do meio digital, e à medida que a *Internet* se tornou acessível à grande parte da população mundial, o *netspeak* também se popularizou. No contexto escolar, por exemplo, isso se deve à larga utilização do computador e a frequência com que os alunos visitam *sites* de comunicação em língua inglesa, como os jogos on-line e redes sociais. Os seus usuários possuem, então, a ferramenta necessária – o computador - para difundi-lo, assim como aprendê-lo a partir da prática efetiva de conteúdos abstratos.

O *netspeak* já está pré-situado em um contexto tecnológico de interação via rede em que os usuários precisam tornar o uso da língua mais rápida, pois a comunicação em tempo real o requer. Assim, unindo o uso do *netspeak* aos objetivos de comunicação instantânea, o internauta possui meios eficientes de troca de informações. Podemos pensar essa relação do usuário com o artefato tecnológico (o suporte) e as consequentes adaptações da prática escrita no meio digital à luz da abordagem ecológica, já que é nesse meio que o usuário encontra o espaço propício para tal prática.

Van Lier (2004, p. 3, tradução minha) afirma que “Uma vez que a ecologia estuda os organismos e as suas relações com o ambiente, a ecologia é uma forma contextualizada ou situada de pesquisa”, e a partir da interação entre usuário e ambiente é que se desenvolve a motivação para a aprendizagem. A partir desse conceito, é construída a ideia de que o ambiente físico, repleto de informações, é utilizado pelo usuário para alcançar objetivos previamente determinados por ele. Podemos considerar, então, o meio digital como um espaço no qual o objetivo da interação entre os usuários pode ter sucesso, já que a motivação de comunicar-se contribui para a aprendizagem da nova linguagem típica da *Internet* sobre a qual discorreremos: o *netspeak*. Parece-me imprescindível considerar o suporte como fator determinante para essa prática textual, já que seria atípico que tal prática acontecesse, por exemplo, em práticas textuais que se utilizam do papel.

Nesse sentido, defendo que o intuito de escolher o suporte digital para a minha pesquisa foi o fato de acreditar que o *netspeak* é uma prática comum no meio digital e encontrado nos gêneros emergentes da *Internet*, os gêneros digitais. Faz-se necessário, assim, definir o que é compreendido por gênero, pois esse conceito é útil para sustentar a realização do trabalho.

Tomamos por gênero as “práticas enunciativo-discursivas (...) mediadas por

enunciados” (COSTA, 2009). Bazerman (2009) esclarece que eles são categorias sócio-históricas que estão sempre em mudança, são dinâmicos. Bazerman (2007) mostra como o gênero é situado historicamente de acordo com as cargas sociais, afetivas, de significado, enfim, cargas subjetivas que motivam a produção de enunciados. Em dada época histórica, um indivíduo produz enunciados correspondentes a essa época. Atualmente, o indivíduo produz enunciados correspondentes à era das tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa característica nos remete às ferramentas tecnológicas digitais – no caso, o computador e a Internet.

No caso do gênero digital, uma das características que emergem na relação com o novo meio é o *netspeak*. Como já foi citado anteriormente, ela se baseia no ato de fala, que é utilizado para a produção escrita. Bakhtin (1953 *apud* COSTA, 2009) denomina o ato conversacional como “um dos gêneros primários da oralidade humana” por este ter aparecido primeiro, “é primitivo, original” (p. 16). Um gênero secundário seria aquele que toma o ato conversacional do cotidiano e o introduz em uma esfera mais complexa, como é o caso de diálogos em entrevistas, histórias. Para ilustrar, o gênero secundário do diálogo em *chat* tomou o gênero primário – o da oralidade humana – como um mecanismo de interação imediata entre interlocutores. Nesse sentido, as práticas escritas da Internet são consideradas novos gêneros secundários, pelo fato de as conversas cotidianas circularem em um novo suporte de comunicação.

Os gêneros estão presentes nas mais diversas esferas comunicativas e incorporam características próprias de acordo com a intenção, tempo histórico e cultura do enunciador. Entretanto, de acordo com Costa (2009), a definição de cada gênero é bastante limitada, já que são todos diferentes, porém com elementos semelhantes entre eles. Os gêneros emergentes como os digitais causam ainda mais polêmicas em se tratando de classificações. Eles podem funcionar

ora como gêneros ora como suportes de texto, como o cartaz, o banner, o outdoor, etc. Outros ainda podem ser ambientes, ou seja, domínios de produção e processamento de textos onde emergem novos gêneros textuais aí abrigados ou condicionados. (COSTA, 2009, p. 12)

Mesmo compreendendo que os gêneros demonstram prototipicidade e não classificações fechadas e estanques, é importante pontuar o que é entendido minimamente como questionário e chat, os dois gêneros que selecionei para a condução dessa pesquisa.

Costa (2009) define o questionário como:

conjunto, relação ou sequência, oral ou escrita, de perguntas ou questões feitas para diversos fins: para servir de guia, por exemplo, a uma investigação (v.), a uma entrevista (v.), a um trabalho (v.) de pesquisa escolar, etc. (COSTA, 2009, p. 173)

e o *chat* como:

conversa/conversação (v.) informal teclada em tempo real através da Internet, portanto virtual. Caracteriza-se como uma escrita abreviada (...). Recursos já existentes (sinais de pontuação, abreviações, elementos gráficos, maiúsculas, etc.) são reutilizados pelos usuários para o desenvolvimento do falar-escrito ou da escrita-oralizada, de caráter híbrido, que caracteriza os chats (bate-papo) da Internet, uma intenção bastante informal. (COSTA, 2009, p. 62)

Uma das diferenças entre os dois gêneros selecionados é que enquanto o questionário é típico do meio impresso, o *chat*, mesmo tendo sua origem no gênero primário da conversação, é conhecido tipicamente como um gênero digital emergente. Dentro dessa pesquisa, o fato de o documento questionário estar situado no meio digital possibilita que a produção escrita dos alunos também tenha o estilo e estrutura textual correspondentes do meio digital, assim como o *chat*. Assim, os dois gêneros em questão – o questionário e o *chat* – podem apresentar as mesmas características da linguagem de rede digital pelo fato de estarem nesse suporte.

3. Metodologia

Esta pesquisa é classificada como de base mista – qualitativa e quantitativa. É qualitativa por estar embasada nos moldes da análise de dados e a interpretação dos mesmos. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...] que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos”. Portanto, possui caráter de uma prática que situa o pesquisador no contexto investigado. Ou seja, para construir significados, a pesquisa qualitativa depende de elementos externos, de mundo. Os conhecimentos de ferramentas tecnológicas, da linguagem do *netspeak*, de ações intrínsecas e rotineiras do ser humano, como a capacidade de comunicação, norteiam esse percurso de investigação. A pesquisa é também quantitativa, apesar de que não é meu objetivo trazer dados quantitativos para embasar-nos estatisticamente. Mas os números nos permitem

observar em quais grupos de indivíduos – a serem descritos posteriormente – houve maior ocorrência da linguagem que investigamos.

A ideia de realizar esse estudo em uma escola de idiomas se deu, primeiramente, pelo fato de eu buscar evidências na produção escrita, prática que acredito que seja mais comum em um instituto de ensino de idiomas do que em uma escola de ensino regular, pública ou privada. Essa curiosidade está embasada também nos moldes da abordagem processual da escrita em língua inglesa que, segundo Ferreira (2011), “se concentra no produto”, que é o texto em LE. Além disso, como professora nessa instituição, estava em contato diário com alunos de diferentes estágios da língua inglesa e tive a possibilidade de divulgar a pesquisa em todas as salas de aula e pedir a colaboração dos alunos. Após a solicitação da autorização da escola, dei procedência à solicitação da autorização dos participantes por meio de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Coletei 50 endereços de *e-mail* de alunos, para os quais enviei o questionário. Apenas 14 pessoas se dispuseram a participar, sendo elas: 2 alunos do estágio básico de língua inglesa (que denominarei grupo 1); 8 alunos do estágio intermediário (grupo 2); e 4 alunos do estágio avançado (grupo 3), todos eles estudantes dessa escola de idiomas de Uberaba.

Como ferramenta para a aplicação desse questionário foi utilizado o “*Google docs*”. De acordo com o *site* Wikipédia, este programa é um

pacote de aplicativos do *Google* (...). Funciona totalmente on-line diretamente no *browser*. (...) Alguns dos recursos mais peculiares são a portabilidade de documentos, que permite a edição do mesmo documento por mais de um usuário e o recurso de publicação direta em *blog*.

O questionário – constituído em sua maioria por questões fechadas e algumas abertas – foi criado a partir desse programa para facilitar o recebimento do mesmo, a troca de informações, e dar ao trabalho características e ferramentas úteis para a análise, já que se trata do meio digital. Julguei ser pertinente aplicá-lo nesse suporte, ao invés do papel, pois o *netspeak* é uma linguagem característica desse meio. Sobre a redação, deixei claro aos alunos que não se tratava de uma avaliação, e que eles teriam liberdade em se expressar, sem a preocupação de “saber escrever bem em inglês”.

Desse questionário, foram extraídas apenas as questões válidas para a pesquisa. Essas questões puderam me auxiliar na identificação dos nativos digitais e traçar perfis de grupos de acordo com idade e sexo. Essa primeira observação foi necessária, pois na categoria de jovens

adultos talvez essa designação variasse de acordo com as idades e oportunidades de acesso às tecnologias.

Após a aplicação do questionário, foram consideradas as hipóteses de, ou os colaboradores se sentirem intimidados em usar o *netspeak* ao responder as perguntas ou não saberem usá-lo. Essas constatações se devem ao fato de eles responderem a uma das questões do questionário como sendo usuários desse tipo de linguagem, mas não o fizeram na redação do questionário. Era preciso obter mais registros, dessa vez em contexto mais informal, para constatar essas possibilidades. Então, em uma segunda etapa de coleta de registros escritos, propus um *chat* em Língua Inglesa.

Pedi aos 14 alunos que entrassem em contato, individualmente, por meio do *MSN Messenger*, um programa de mensagens instantâneas, um *chat room*. Esclareci a eles que precisava de apenas mais algumas informações pessoais para a pesquisa que estava conduzindo. Mesmo após obter evidências de uso de *netspeak*, continuamos a conversar sobre outros assuntos relacionados à escola na qual coletamos os dados.

4. Análise

Como apontado anteriormente, separei os participantes em grupos: estudantes do estágio básico de língua inglesa – grupo 1; estudantes do estágio intermediário de língua inglesa – grupo 2; e estudantes do estágio avançado de língua inglesa – 3. Na análise primária – a do questionário – foram consideradas as informações de todos os participantes, a fim de classificá-los quanto ao grau de familiaridade com o meio digital. Selecionei algumas questões que contribuíssem nessa classificação.

As primeiras perguntas analisadas consistem em questões fechadas. Elas serviram para verificar a média de ocorrência do *netspeak* entre os grupos, e se os alunos realmente se encaixariam na classificação de nativos digitais.

Quadro 1 – Respostas de questões fechadas do questionário

Nível de proficiência na língua inglesa	<i>Do you feel comfortable using technology? (example: computer, cell phone, camera, etc.) / Você se sente confortável em usar tecnologias? (exemplos: computador, telefone celular, câmeras, etc.)</i>			<i>Do you feel comfortable doing several activities on the computer such as using Orkut, listening to music, searching at Google, and playing games at the same time? / Você se sente confortável em realizar várias atividades no computador, como visitar o Orkut, escutar música, pesquisar no Google e jogar jogos ao mesmo tempo?</i>			<i>Do you use SMS Language or texting language when communicating through the internet? Example (R U comin?) (LOL) / Você usa linguagem de SMS ou linguagem de texto em língua inglesa quando se comunica por meio da Internet? Exemplos: ‘Vc tá vindo?’; ‘HAHA’</i>		
	2 Sim	0 Parc.	0 Não.	2 Sim	0 Parc.	0 Não.	1 Sim.	1 Parc.	0 Não.
Básico	2 Sim	0 Parc.	0 Não.	2 Sim	0 Parc.	0 Não.	1 Sim.	1 Parc.	0 Não.
Intermediário	8 Sim	0 Parc.	0 Não.	3 Sim	3 Parc.	2 Não.	3 Sim.	3 Parc.	2 Não.
Avançado	4 Sim	0 Parc.	0 Não.	2 Sim	0 Parc.	2 Não.	0 Sim	2 Parc.	2 Não.

Nível de proficiência na língua inglesa	<i>Does the technology you use influence your learning process of a foreign language? / A tecnologia que você utiliza influencia o seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira?</i>			<i>Are you afraid of trying different commands, in/with technological things, in order to reach your destination? / Você tem receio de usar comandos diferentes em/com ferramentas tecnológicas com o objetivo de alcançar seus objetivos?</i>		
	2 Sim	0 Parc.	0 Não.	0 Sim	1 Parc.	1 Não.
Básico	2 Sim	0 Parc.	0 Não.	0 Sim	1 Parc.	1 Não.
Intermediário	8 Sim	0 Parc.	0 Não.	2 Sim	4 Parc.	2 Não.
Avançado	4 Sim	0 Parc.	0 Não.	2 Sim	1 Parc.	1 Não.

De acordo com as respostas do quadro acima, observamos que todos os alunos dos 3 grupos alegam utilizar artefatos tecnológicos com autonomia. Quanto à segunda pergunta, a maioria dos participantes dos 3 grupos relatou não ter problemas em realizar várias tarefas simultâneas no computador, completamente ou parcialmente. Na pergunta sobre a utilização do *netspeak*, percebi maior ocorrência no grupo 2, já que considero a resposta “parcialmente” como positiva, pois ela não descarta o uso dessa linguagem. Em seguida, foi unânime a opinião de que as tecnologias influenciam o processo de aprendizagem da língua estrangeira. Por último, indaguei sobre o receio de experimentar comandos diferentes. O grupo 1 relatou ter menos problemas com esse tipo de prática do que os outros grupos. Os grupos 2 e 3 têm mais resistência a utilizar novos comandos no computador.

Como podemos notar, as informações de cada grupo variam de acordo com o nível de proficiência da língua inglesa. Porém, todos possuem características de um nativo digital, ou por afirmarem que usam o *netspeak*, ou por ter familiaridade com as tecnologias, ou por ter a habilidade de realizar múltiplas tarefas simultaneamente.

Na análise linguística das perguntas abertas, percebi a utilização do *netspeak* em apenas dois participantes – um do grupo 1 e outro do grupo 3. Sobre a utilização de recursos tecnológicos na aplicação das aulas de inglês por ela assistidas, a aluna Maria³ de 19 anos, pertencente ao grupo 3, respondeu nos seguintes termos:

*Hun, no, my teachers have never used this kind of applications to give classes.*⁴

Na questão *Why have you decided to learn a foreign language?*⁵, a aluna redigiu sua resposta da seguinte forma:

*I decided to learn english because I **wanned** to know what the people in the movies and the songs I **hurd** were talking about.*⁶

A palavra grifada “*Hun*” nos dá exemplos de uma variação linguística por caracterização fonética. Ela também se encaixa na classificação de palavras chamadas “sinais de reação”⁷ (CRYSTAL, 2001, p. 40), que indicam mais espontaneidade. As palavras “*wanned*” e “*hurd*” são exemplos de palavras cuja variação é ortográfica. Como podemos observar nos grifos, a primeira aluna usa o *netspeak* de maneira mais autônoma, na grafia das palavras. Acredito que isso se deva ao fato de ela cursar um estágio mais avançado de Língua Inglesa - um curso preparatório para um exame internacional da língua. Por esse motivo, percebo mais segurança no uso dos desvios da norma padrão.

A aluna Marta de 13 anos de idade – pertencente ao grupo 1 – apresentou marcas de *netspeak* em mais momentos. O primeiro deles, na questão abaixo:

*Do you belong to any social network such as Messenger, Orkut, and etc? Do you usually go to these sites? How often do you go?*⁸

Marta responde:

*Yes. **Ooh, maaany, many times.** If I can, I go everyday, and everytime, but i can't.*

³ Todos os nomes são fictícios.

⁴ Tradução: “Hm, não, meus professores nunca usara esse tipo de aplicativos para dar aulas”

⁵ Tradução: “Por que você decidiu aprender uma língua estrangeira?”

⁶ Tradução: “Eu decidi aprender inglês porque eu queria saber o que as pessoas dos filmes e músicas que eu ouvia estavam falando.”

⁷ Nossa tradução de “*reaction signals*”

⁸ Tradução: “Você pertence a alguma rede social como Messenger, Orkut, etc? Você visita frequentemente esses sites? Com que frequência você os visita?”

=\⁹.

O segundo momento foi percebido na pergunta

“Choose two of these applications and tell us some positive or negative experience that you have ever had with them. Among these experiences, try to remember if one of them involved the use of a language that is not yours. Explain¹⁰.”

Nela, a aluna afirma:

*Once, I was in the computer, and I the MSN. then I meet people in France, so these people talk me, but I didn't understand nothing she talk, so called my mother for me explain that words.. and she explains for me *-*. I just remember this =\¹¹.*

O terceiro questionamento diz:

Why have you decided to learn a foreign language? Which situation (artistic, professional, and/or academic) motivates or motivated you to learn a foreign language?¹²

A aluna justifica:

*Because I **liiike** english, i like very much, so decided learn for my life same (: I intend use for my job in the future, whatever¹³.*

Marta cursa o nível básico de Língua Inglesa e, apesar de conseguir expressar-se bem, não possui tanta segurança em termos de linguagem quanto Maria. Por isso ela usa mais *emoticons* (=) e sinais de reação – como “Ooh”, “maaany” e “liiike” – do que a primeira aluna que usou o desvio na ortografia das palavras.

⁹ Tradução: Ah, muuuitas, muitas vezes. Se eu posso, visito todos os dias, a todo momento, mas eu não posso. =\”

¹⁰ Tradução: “Escolha dois desses aplicativos e conte-nos alguma experiência positiva ou negativa que você já teve com os mesmos. Entre essas experiências, tente lembrar se alguma delas envolveu o uso de uma língua que não é a sua. Explique”.

¹¹ Tradução: “Uma vez, eu estava no computador, e no MSN. Então eu conheci pessoas da França, então essas pessoas falaram comigo, mas eu não entendi nada do que elas diziam, então eu chamei a minha mãe para me explicar aquelas palavras.. e ela me explicou *-*. Eu só me lembro disso =\”

¹² Tradução: “Por que você decidiu aprender uma língua estrangeira? Que situação (artística, profissional e/ou acadêmica) te motiva ou motivou a aprender uma língua estrangeira?”.

¹³ Tradução: “Porque eu goooosto de inglês, eu gosto muito, então eu decidi aprender para a minha vida mesmo (: Eu pretendo usá-la no meu trabalho no futuro, ou o que seja”.

Sendo assim, encontramos o *netspeak* apenas na escrita de uma participante do grupo 1 e outra do grupo 3. Contudo, é relevante citar dentre todos os entrevistados - salvo uma participante do grupo 2 -, a falta do uso de letras maiúsculas em começo de frase, uma marca ortográfica ou grafológica, segundo Crystal (2001) e também a falta do apóstrofo na contração de verbos auxiliares e palavras de negação, como o "don't" foram constatadas. Isso nos mostra marcas de informalidade na escrita, que são comuns no *netspeak*, mas também comum nas práticas escritas informais no papel.

Percebendo a contradição dessas informações, decidi solicitar um *chat* em língua inglesa para confirmar se eles usam o *netspeak* quando escrevem em suporte digital e se os alunos se sentiram intimidados em usá-lo em um documento para fins acadêmicos.

Nesse *chat*, todos os alunos utilizaram mais variações, como “no why?” (classificada como variação ortográfica); “language SMS” (classificada como variação lexical – por ter vocabulário próprio da linguagem – e variação gramatical – pela ordem substantivo/adjetivo); e “hmm” (classificada como fonética). Podemos verificar que os alunos, que haviam respondido no questionário que usavam o *netspeak*, agora não o omitiram no *chat*. Por isso, indaguei a respeito da não utilização do mesmo anteriormente. Bruno disse que tomou mais cuidado, pois pensava que “the questionnaire is more formal¹⁴”. Miriam também respondeu o mesmo: “ahh mas aqui é informal nee”. Apesar de Marta tê-lo utilizado no questionário, no *chat* ela diz: “achei que não podia :\”

Após esse bate-papo, percebo que realmente os alunos usam a linguagem de rede ao praticar a escrita no suporte digital. Pude contrastar a modalidade escrita do gênero 1 – o questionário – e do gênero 2 – o *chat*. Além de o *chat* estar situado em comunicação em tempo real, ele quase não teve relação com o contexto formal do questionário, exceto quando perguntei aos alunos quais eram os outros tipos de *emoticons* e abreviações que eles usavam.

5. Considerações finais

A pesquisa teve como motivador inicial a análise da ocorrência da linguagem de rede em língua inglesa, o *netspeak*, em contexto digital na produção de aprendizes desse idioma. Como esta não é a sua língua materna, seria interessante verificar como os alunos a utilizam e se possuem autonomia na produção dos seus desvios. Pudemos identificar a utilização de

¹⁴ Tradução: “o questionário é mais formal”

netspeak em duas das participantes e essa prática se diferenciou em termos da idade e do nível de proficiência de inglês delas.

Durante a análise de dados, surgiu uma segunda pergunta de pesquisa: se os participantes relataram que usam o *netspeak*, por que omitiram essa linguagem na redação do questionário? Partiu disso a proposição do *chat* para fornecer argumentos sólidos de que o gênero influenciou os alunos na utilização do *netspeak*.

Posso assim concluir que os participantes da pesquisa - nativos digitais - usam a linguagem de rede em inglês – o *netspeak* – no suporte digital, mas essa prática é parcialmente ditada de acordo com o gênero em que produzem, pois a ocorrência de tal desvio foi observada em maior escala no *chat* que no questionário. Percebemos que, nos variados níveis de conhecimento da língua, foi possível a utilização da linguagem informal, sob aspectos diferentes. Afirmo também que a maioria deles se sentiu intimidada em usar o *netspeak* pelo fato de ser esse um questionário para fins de pesquisa acadêmica, por ter sido solicitado em ambiente escolar, no qual os alunos depositam um grau de "seriedade", ou por talvez não dominar essa modalidade de escrita em LE. Apesar disso, a marca da informalidade percebida pela falta de pontuação me permitiu observar a influência do suporte digital na escrita desses alunos. A incidência do uso desse suporte fez com que o uso da linguagem de rede pelos usuários se tornasse involuntário, induzindo-os à não utilização de algumas marcas da norma culta da língua, como foi o caso da falta do apóstrofo.

Foram várias as limitações de pesquisa. A primeira delas foi a dificuldade em conseguirmos o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição. Tive um período muito curto de tempo para as pesquisas de campo. Houve também uma resistência da participação dos alunos de estágios básicos da língua inglesa. Eles não queriam colaborar talvez por acreditarem que não saberiam redigir em norma culta as respostas dissertativas. A segunda limitação também se deve pela falta de interesse dos alunos sobre a pesquisa. Foram coletados *e-mails* de 50 alunos, mas obtivemos resposta de apenas 14 deles. A necessidade de outra fonte de análise – o *chat* – também foi crucial. Sem o *chat*, minha hipótese de os alunos se sentirem intimidados no uso do *netspeak* no questionário não poderiam ser comprovadas apenas por esse documento.

A partir das observações feitas sobre o uso do *netspeak* pelas alunas Maria e Marta, sugiro a retomada das diferenças dessas variações para estudos posteriores. Esse tópico é bastante válido, uma vez que tal característica foi observada em um caso isolado. Um estudo

mais abrangente confirmaria ou não a ideia da influência do nível linguístico na produção da variação. É pertinente apontar também que há a necessidade de explorar mais os gêneros em suportes digitais em relação à produção escrita dos usuários, e não apenas a compreensão textual.

6. Referências

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

[BRASIL](#). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge, Cambridge University Press. 2001.

CRYSTAL, D. **Uma revolução sem gramática**. Educar para crescer. 2009. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/revolucao-gramatica-471614.shtml>>. Acesso em: 17 de junho de 2010.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, M. M.. **O livro didático importado em inglês e o ensino da escrita**. Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 50 no.1, São Paulo, Jan/Jun 2011.

PRENSKY, M.. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning: a sociocultural perspective**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VIEIRA, I. L. Tendências em pesquisas em gêneros digitais: focalizando a relação oralidade / escrita. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. P. 244-267.

WIKIPEDIA. http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_docs>, acessado em 07/11/2010

Artigo recebido em: 15.10.2012

Artigo aprovado em: 18.12.2012

Saberes em construção: videogames e motivação na aprendizagem de língua estrangeira

Knowledge under construction: video games and motivation in foreign language learning

Cristiane Manzan Perine*

*“If we could only capture the
magic dust of motivation from games
and apply it to learning...”*

Donald Clark

Resumo: A motivação é listada como uma das variáveis afetivas da qual depende o sucesso na aprendizagem. Segundo Dörnyei (2005), a motivação está relacionada a um dos aspectos mais básicos da mente humana, e boa parte dos professores e pesquisadores concordam que a motivação tem papel importante na determinação de sucesso ou fracasso em qualquer situação de aprendizagem. A palavra motivação tem origem no verbo latino *movere*, que significa mover, sendo definida, então, como o que leva o indivíduo a fazer escolhas, a se engajar em certas atividades e a persistir nessas ações. O surgimento dos videogames nos remete aos Estados Unidos da década de 40. Esses jogos revolucionam a indústria de entretenimento e se proliferaram por todo o mundo, chegando aos aparelhos que conhecemos hoje, modernos, com alta tecnologia e mais, mediadores da aprendizagem de línguas. Este estudo tem por objetivo propor uma leitura dos princípios de aprendizagem de James Paul Gee em relação à aprendizagem por meio de videogames a partir das estratégias motivacionais para aprendizagem de língua estrangeira propostas pelo psicólogo Zoltan Dörnyei. Trata-se de uma tentativa de melhor compreender o papel facilitador para a aprendizagem de línguas inerentes aos videogames aliados ao seu potencial motivacional.

Palavras-chave: motivação; videogames; aprendizagem; língua estrangeira

Abstract: Motivation is listed as one of the affective variables in which success on learning depends on. Dörnyei (2005) reports that motivation is related to one of the most basic aspects of the human mind, and a great deal of teachers and researches agree that motivation plays an important role in the determination of success or failure in any learning situation. The word motivation comes from the Latin verb *movere*, which means to move, and it is defined as what leads the person to make choices, engage in an activity and persist in these actions. The videogames emerged in the United States in the 40's. These games revolutionized the entertainment industry and spread out all over the world, coming to the new devices we know today, modern, with high technology, and mediators in the language learning. This study aims at reading the learning principles of James Paul Gee in relation to the learning with videogames, starting from the motivational strategies for language learning proposed by the psychologist Zoltan Dörnyei. It is an attempt to better comprehend the role of language learning facilitator inherent to videogames allied to its motivational potential.

Keywords: motivation; videogames; learning; foreign languages

* Aluna do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

1. Introdução

A motivação dos alunos é comumente citada como um dos fatores a permear o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. Os estudos sobre motivação em aprendizagem de línguas surgiram a partir de trabalhos realizados na Psicologia e foi apenas a partir da década de 70 que começaram a ser, timidamente, associados à Linguística Aplicada.

Desde os primórdios dos estudos sobre motivação, Corder (1967, p. 164) já afirmava que dada a motivação, é inevitável que o indivíduo não aprenda se devidamente exposto à língua alvo. Embora sua afirmação assuma um tom pragmático, há que se ressaltar que ela nos remete ao pressuposto de que a motivação é vista como um componente necessário para que a aprendizagem aconteça. A motivação envolve as atitudes e estados afetivos que influenciam no grau de esforço que os alunos empenham para aprender uma língua estrangeira (ELLIS, 2008, p. 75).

No Brasil, os estudos sobre motivação são recentes, tendo como um de seus marcos iniciais a dissertação de mestrado intitulada: “A Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Escola”, a qual foi desenvolvida no programa de mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Campinas (UNICAMP). Nesse trabalho, Viana (1990) analisou a variabilidade da motivação no processo de aprendizagem em sala de aula de língua estrangeira. O pesquisador afirma que o termo motivação tem sido usado com base em seu sentido popular, ou seja, como sinônimo de “estímulo (...), impulso, entusiasmo, interesse, vontade, prontidão (p.41)”.

Grande pesquisador da motivação, professor de línguas e formador de professores, o psicólogo Zoltan Dörnyei da Universidade de Nottingham, coleciona inúmeras publicações em temáticas que englobam a psicologia, aquisição e uso de língua e metodologia de ensino de línguas. Dörnyei (2001, 2007) reúne em seu livro “Estratégias motivacionais em sala de aula” (*Motivational strategies in the language classroom*), um panorama geral sobre a motivação, sua conceituação e importância para a aprendizagem de língua estrangeira, colocando em relevo seus reflexos práticos em sala de aula. Como o autor argumenta, comumente usamos o termo motivação para explicar o porquê as pessoas pensam ou se comportam de determinado modo. No entanto, não raro, adota-se o termo de forma muito abstrata e hipotética, baseando-se em modelos idealizados e pouco satisfatórios em explicar como esta pode ser efetivamente incentivada em sala de aula. Dörnyei adota uma visão com a qual compartilhamos, de que é uma das funções do professor ser um motivador para os alunos.

O livro cumpre, então, uma proposta de discutir estratégias motivacionais, ou seja, métodos e técnicas que podem ser utilizadas para gerar e sustentar a motivação dos aprendizes. Outros estudos já haviam se dedicado a definir o que é motivação, seus componentes e dimensões e como esse construto influencia na aprendizagem. A singularidade do livro veio no sentido de demonstrar como o conhecimento teórico sobre motivação é relevante para os professores, e como esses podem ser aplicados em sala de aula.

Conforme evidenciado por diversos estudos (DE HAAN, 2011; VIDAL, 2011) e partindo de nossa experiência como professores de língua, é grande o número de pessoas que dedicam horas e horas a jogar videogames. A indústria de videogames compõe um empreendimento milionário, que movimenta o setor de entretenimento por todo o mundo, agregando um público fiel e diversificado. Hoje, existem incontáveis jogos disponíveis no mercado, os quais esbanjam tecnologia, novidade e interatividade. Embora não fosse seu propósito inicial, há algum tempo o videogame começou a despertar o interesse de linguistas aplicados por parecer cumprir uma nova função. Muito além de um mero passatempo, diversão ou simples entretenimento, o videogame revelou-se, pouco a pouco, um grande colaborador na aprendizagem de línguas. Ele se faz presente nos lares de mais de 60 milhões de brasileiros, o que equivale a dizer que um terço da população tem videogame. Isso é o que indica uma pesquisa divulgada pelo Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) em 2012.

O linguista James Paul Gee, atualmente, professor na Universidade do Estado do Arizona, nutre interesse por psicolinguística, letramentos, identidades, ensino de línguas e videogames. Em sua obra “O que o videogame tem a nos ensinar sobre aprendizagem de línguas e letramentos” (*What video games have to teach us about learning and literacy*), Gee (2007) discute os benefícios que o videogame pode trazer para a educação, e apresenta os 36 princípios que julga adequados para se pensar o videogame como ferramenta potencial de aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo ilustrar os princípios elencados por Gee e proceder a uma leitura interpretativa associando-os às estratégias motivacionais na sala de aula sugeridas por Dörnyei. Nesse sentido, buscou-se construir uma discussão teórica ancorada nesses autores, partindo da hipótese de que os princípios de Gee, se analisados à luz das estratégias motivacionais para salas de aulas de línguas propostas por Dörnyei, podem ser relevantes para se pensar no quanto tais princípios além de organizar a aprendizagem mediada por videogame

pode ajudar na compreensão do poder do videogame na motivação dos alunos e como isso ocorre.

Para tanto, no primeiro tópico, traçamos um breve histórico do caminho percorrido pelos estudos sobre motivação na aprendizagem de línguas. No segundo tópico, discorremos a respeito do potencial dos videogames na aprendizagem de línguas, assuntos esses que direcionam nosso referencial teórico. No tópico de número três, apresentamos nossa análise dos princípios de aprendizagem por intermédio de videogames descritos por Gee à luz de nossa leitura das estratégias motivacionais na sala de aula de línguas estrangeiras pensadas por Dörnyei, desvelando então, nosso objetivo de mostrar como as estratégias de Dörnyei podem ser atreladas aos ideais para uma aprendizagem efetiva por meio de videogames. Por último, trazemos nossas considerações finais, ressaltando o quanto o uso inteligente de videogames pode propiciar a aprendizagem de línguas e ainda surtir efeito motivacional, e dessa forma, contribuir para a aprendizagem de línguas.

2. Motivação e aprendizagem de línguas

A motivação é vista como um elemento chave para que o ensino e aprendizagem de uma língua ocorram de maneira eficiente, estando entre os fatores que influenciam o sucesso ou insucesso dos aprendizes. Todavia, falta consenso entre os estudiosos em demonstrar se a motivação é que produz uma aprendizagem com sucesso ou se é a aprendizagem com sucesso o que aumenta a motivação (GÓMEZ, 1999, p. 61).

O interesse no papel da motivação provavelmente se deve ao fato de que essa variável de diferença individual se relaciona de forma decisiva com a transformação de desejos e interesses em ação. Ajuda, pois, na compreensão de como fatores cognitivos e contextuais interagem de modo dinâmico e complexo na constituição da motivação.

Como outrora mencionado, os estudos sobre motivação para a aprendizagem de línguas nasceram a partir de estudos em Psicologia. Não obstante, convém lembrar que a motivação para aprender línguas é diferente de outros tipos de motivação. Isso porque a motivação é constituída por fatores sociais e psicológicos, uma vez que para aprender a língua, espera-se que o aprendiz não adquira simplesmente conhecimento da língua, mas se identifique com a língua alvo, sua cultura e com sua comunidade de falantes e possa adotar características comportamentais de sua fala e estilo.

Nos primórdios de tais estudos, Gardner e Lambert (1972), em uma abordagem sociocultural da motivação, investigaram a motivação da comunidade falante de francês para aprender inglês no Canadá. Propuseram uma distinção entre motivação integrativa e instrumental. A primeira reflete o interesse pessoal pela comunidade e cultura falante da língua alvo e o desejo de se aproximar de tal grupo. Esse é o caso do desejo de se comunicar com falantes nativos, de assistir filmes, ouvir música, por exemplo. A segunda reflete os valores práticos e vantagens que se pode obter ao aprender aquela língua. Esta é, então, vista como uma ferramenta que nos possibilita alcançar algo, tais como diplomas, empregos, oportunidades.

Já na década de 90, Dörnyei propõe que a motivação deve ser vista sob um eixo temporal composto de três fatores, o nível da língua, o nível do aprendiz e a situação de aprendizagem. No nível da língua, centralizam-se as orientações e motivos relacionados aos vários aspectos da língua, como a cultura e os usos potenciais da proficiência da língua. No nível do aprendiz, o foco reside no aspecto cognitivo e afetivo que perpassa o processo motivacional. No nível da situação de aprendizagem, temos os motivos extrínsecos e intrínsecos para aprender e as condições motivacionais em cada área, tais como componentes específicos de um curso, a prática do professor e a interação com o grupo. Williams e Burden (1997) listam entre os fatores internos que regulam a motivação, o gosto pela língua, a curiosidade, o esforço e as atitudes em relação à língua. Como motivos externos, a presença de outros, tais como os pais, professores e colegas, as recompensas ou punições que determinada atividade pode trazer, o material didático e a escola.

Em 2005, Dörnyei, amparado no trabalho intelectual de Markus e Nurius (1986 *apud* Dörnyei, 2005), renova os estudos sobre motivação ao propor uma teorização baseada nos “eus-possíveis”, na qual a motivação é vista sobre uma perspectiva futura. Divide-se entre o “eu-ideal” que constitui os objetivos e aspirações que o indivíduo gostaria de obter; o “eu-dever” que se refere às responsabilidades e obrigações que os outros acreditam que eles deveriam assumir e a experiência de aprendizagem que caracteriza os fatores situacionais específicos, relacionados ao ambiente de aprendizagem e suas experiências. A motivação, nessa nova perspectiva, é fomentada a partir de seus estudos da teoria da discrepância de Higgins (1987 *apud* Dörnyei, 2005), e refere-se às atividades guiadas na tentativa de reduzir a discrepância entre o “eu-ideal” (aquilo que o indivíduo gostaria de se tornar) e o “eu-real” (o que ele é no momento atual). A motivação pode ser interpretada também como a tentativa de

reduzir a distância existente entre o “eu-real” e o “eu-dever”, ou seja, entre os atributos que o aluno possui no presente e o que os outros acreditam que ele deveria possuir. Embora não conceitualmente caracterizado, nessa teoria temos ainda outro elemento, que é o “eu-temido” que corresponde ao estado que ele não quer vivenciar. Tal sistema é chamado de sistema automotivacional de aprendizagem de segunda língua (*L2 Motivational Self System*), que formaliza o processo motivacional centrado e desenvolvido pelo indivíduo a partir de uma visão que perpassa os momentos presente e futuro. Esse modelo tem sido implementado nos estudos sobre motivação e hoje se encontra em uma fase de consolidação, sendo muito associado a estudos sobre identidade de professores e alunos. Para exemplificar, imaginemos uma sala de aula, e um aluno que resolveu estudar uma língua, digamos o inglês, porque quer fazer um intercâmbio e morar em Londres, conseguir estudar e se comunicar bem com as pessoas. O seu “eu-real” é de um jovem estudante que desconhece a língua, o “eu ideal” é um jovem que vive e estuda em Londres sem problemas em entender e se fazer entendido. Para isso, existe um “eu-dever” que assegura que para que isso aconteça, ele deveria se matricular em um curso de línguas, estudar, dedicar-se, cercar-se de fontes de contato com a língua. Isso em contraste com seu “eu-temido”, que é a imagem de um jovem perdido em Londres que não consegue conversar com as pessoas e nem mesmo acompanhar suas aulas e estudar. Esses são componentes do sistema automotivacional de aprendizagem, o qual transparece como mais focado no aluno e considera a motivação tendo como referência principal o próprio indivíduo.

Nesse sentido, o conceito de motivação integrativa, outrora proposto por Gardner, é revisitado. A integratividade passa a ser incorporada ao “eu-ideal”. No mundo globalizado, com o diálogo constante entre línguas que cruzam fronteiras, e na conceituação do inglês como língua mundial, língua franca, a língua mais presente em currículos escolares, e os novos e diversos meios que temos de acessar a língua, muitos deles propiciados pelos avanços com a tecnologia, a mobilidade internacional e migração, a integratividade passa a ter um foco interno, como um processo interno de identificação com seu “eu-ideal”. Há agora um fluido e flexível movimento de pessoas que vai além de determinadas culturas e comunidades físicas ou virtuais. A ideia da motivação para aprender inglês é determinada por um processo de identificação, descrita em termos do senso de uma identidade desejada como cidadãos globais, capazes de transgredir e engajar em várias culturas e comunidade, socialmente ou profissionalmente. Assim, a motivação integrativa passa a ser vista como uma aspiração

peçoal, como uma imagem futura de si, como, por exemplo, um “eu-ideal”, falante fluente em língua inglesa (USHIODA, 2012).

Kubanyiova (2009) defende que essa teoria da discrepância tem como chave a ideia de que as pessoas são movidas com o fim de atingir um estado que corresponda aos estados desejados para o futuro, que são pessoalmente relevantes para eles. A distância entre como eu sou/estou e quem eu gostaria de ser ou como gostaria de estar em certo ponto do futuro é que causa uma dissonância emocional que me motiva a agir para buscar alcançar tal estado.

Na atualidade, os estudos sobre motivação a percebem como um construto que não pode ser analisado separadamente do contexto em que se situa o processo de aprendizagem. A motivação é temporal, podendo oscilar devido a diversas influências tanto internas como externas. Essa perspectiva dinâmica nos permite considerar como contínuas as múltiplas influências entre o ambiente formal de aprendizagem e fatores singulares ao aprendiz em toda sua componente complexidade, assim como compreender as possíveis alterações tanto no ambiente quanto no aprendiz como resultado de seu desenvolvimento (DÖRNYEI; USHIODA, 2012).

Segundo Kubanyiova (op. cit.) faz-se necessário entender como os professores podem atuar e serem preparados para atuar de modo a usar estratégias motivacionais ou adotar uma prática mais motivadora. Teorias e modelos de motivação têm sido persistentes em conceituá-la. Entretanto, os estudos na área ainda caminham por margens estreitas e pouco luminosas quando o tópico em questão é a motivação e a incorporação de novas tecnologias no ensino de línguas. Como motivar os nativos digitais? Como aliar teoria e prática nos estudos sobre motivação? E, particularmente, por que o uso de videogames tem sido atrativo para a aprendizagem dos alunos? Muito além de classificar a motivação segundo divisões, cumpre investigar como nossas pesquisas podem contribuir para que professores possam diretamente exercer, aquilo que tomamos com uma de suas funções, que é motivar os alunos. Como motivar os alunos do século XXI a aprender e como tais teorias podem ser efetivamente maximizadas e compreendidas em sala de aula é o desafio que se coloca aos educadores da era digital.

3. Videogames e motivação para a aprendizagem de línguas

Nossos aprendizes de línguas são personagens que figuram em um novo cenário de aprendizagem. Os avanços tecnológicos apresentaram a alunos e professores outros

horizontes nunca antes pensados como forma de chegar ao conhecimento a partir de uma variedade de recursos não restritos às paredes da sala de aula. Tais paradigmas, inevitavelmente mudaram a dinâmica do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que trouxeram a ele vivacidade ao torná-lo mais centrado na pessoa do aluno. Uma das ferramentas a ser considerada são os videogames, que além de sua velha e conhecida função de divertir e entreter, concederam aos alunos um mecanismo novo de ter contato com línguas estrangeiras e criaram uma atmosfera real e autêntica para a aprendizagem de línguas.

O videogame é o dispositivo eletrônico no qual o usuário (jogador) interage através de imagens que são reproduzidas em uma tela de televisão ou monitor (SANCHEZ, 2012). Na Columbia enciclopédia virtual, encontramos a definição de videogame como um jogo eletrônico, dispositivo ou programa de computador que aprovisiona entretenimento através de situações que desafiam o jogador em sua coordenação motora e habilidades mentais. Ainda segundo informações provenientes dessa enciclopédia, muito da atratividade dos videogames é proveniente de um programa de computador que sincroniza luzes e sons em um formato idêntico ao de filmes e exibidos por meio de computação gráfica. Os jogadores podem brincar com outros participantes ou sozinhos, competindo contra a máquina.

Os aprendizes de línguas estrangeiras de hoje são parte de uma geração que cresceu junto às novas tecnologias digitais. Computadores, câmeras, celulares, internet e videogames fazem parte de seu dia-a-dia. Esses alunos constituem a Geração-N (*Net Generation*) ou Geração-D (*Digital Generation*). Eles são os nativos digitais, são falantes nativos da linguagem dos computadores, da internet e dos videogames (PRENSKY, 2001).

Os chamados nativos digitais possuem características peculiares. Conforme Prensky (2001), eles estão acostumados a receber informações rapidamente, eles gostam de fazer várias atividades ao mesmo tempo e preferem ler gráficos e desenhos antes de textos. Os nativos digitais preferem o acesso a diversificados meios de informação simultaneamente, como o hipertexto. Eles trabalham melhor quando estão interconectados, buscam gratificações instantâneas e recompensas frequentes e aprendem com facilidade. Eles preferem jogos a trabalho “sério”. Por intermédio dessas características, já nos é possível evidenciar como essa geração encontrou no videogame uma fonte de contato com o mundo.

Por outro lado, aqueles que não nasceram na era digital, mas foram por ela atraídos e conseguiram se adaptar harmoniosamente são os chamados imigrantes digitais. De criança a adultos, o videogame exerce atração sobre pessoas de todas as faixas etárias, oferecendo jogos

baseados em diferentes habilidades, áreas temáticas, estilos e preferências. Os jogos aparecem, então, como ponto a ligar essas gerações.

Tapscott (1998) pontua que para a Geração-N, jogar e aprender podem ocorrer simultaneamente. Um aspecto importante a ser lembrado é que isso está acontecendo por meio de invenção, criação, compartilhamento e uso de jogos digitais para aprendizagem, tanto para crianças como adultos. O que torna os jogos um sucesso na visão de Prensky (op. cit.) é a combinação da motivação do jogo, que te leva a aprender mesmo sem ter consciência disso, somada à metodologia de aprendizagem, que é rápida, efetiva e diferente à da escola tradicional.

Segundo Tavares (2011), a aprendizagem fundamentada em jogos consiste em toda e qualquer atividade, que se utilize principalmente de jogos, digitais ou não, mas também de outras mídias relacionadas, como meio ou fim para a realização do ensino-aprendizagem, as quais não se limitam ao ambiente e ensino formais.

Mattheiss *et al.* (2001) afirmam que o sucesso de jogos na aprendizagem advém, dentre outros fatores, do aspecto motivacional para a aprendizagem que os jogos têm, ao levar o indivíduo para a aprendizagem, por vezes, sem que ele perceba. Além disso, por meio de jogos, o aprendiz fica engajado no processo, o que é um elemento crucial para que a aprendizagem ocorra.

A aprendizagem mediada por jogos digitais tem a especificidade de ser ao mesmo tempo divertida e participativa, além de colocar em conjunto aprendizagem efetiva e entretenimento interativo (PRENSKY, 2001), o que contribui para que seja intrinsecamente motivadora para os aprendizes. O grande marco a ser pensado é que o conteúdo a ser aprendido, informações, conceitos, relações, dentre outros, já não se limita a ser apenas dito aos alunos. É preciso que seja aprendido por eles mesmos, via perguntas, descobertas, construção, interação e acima de tudo, diversão.

Como citado no tópico anterior, a motivação é importante por energizar o processo de aprendizagem. Gee (op. cit) chega a afirmar que quando a motivação acaba, a aprendizagem acaba e o jogo acaba. Ele afirma que bons jogos são motivadores para muitas pessoas, então eles podem nos dar dicas de como a motivação pode ser gerada e mantida. Os aprendizes praticam uma ação à distância e essas ações fazem com que o indivíduo se sinta como se seu corpo e mente estivessem incorporados em um novo espaço, o que gera um estado motivador. Cremos que a sensação que temos é de viver em outro mundo. Ao

manipular seu personagem e tomar decisões, o aprendiz tem mais ânimo para investir no jogo. Esse investimento parece ser a chave para a motivação e para prosseguir com o desejo de aperfeiçoar no jogo. Os jogos nos auxiliam na compreensão de como as pessoas investem em novas identidades ou papéis, o que podem ser circunstâncias motivadoras para uma aprendizagem nova e profunda. Gee conclui então que a magnitude dos jogos de computador e videogames reside em permitir que as pessoas se recriem a si mesmas em novos mundos e desfrutem de recreação e aprendizagem paralelamente.

O videogame tem a potencialidade de dar ao jogador a vestidura de uma nova identidade. Squire (2006) enfatiza que nesse contexto, ocorre uma aprendizagem por meio de ser e fazer. Enquanto no passado os jogos educacionais usavam o contexto como atmosfera para a experiência do jogo, os jogos contemporâneos literalmente colocam o jogador dentro do sistema do jogo. Eles têm a habilidade de fazer com que as pessoas fiquem horas sentadas diante deles, mesmo depois de um dia cansativo, atentos e ativamente tentando atingir resultados, vibrando com suas conquistas e determinados a superar deslizes o tempo todo. (PRENSKY, 2003)

Acredita-se que uma sessão de videogame produz um impacto permanente no indivíduo, de modo mais intenso do que um livro, uma música ou um filme, visto que há um envolvimento físico maior do sujeito. (LEFFA et al, 2012) Ainda segundo esses autores:

O jogador de um videogame age sobre o jogo. O leitor de um livro ou o espectador de um filme processa a informação de modo receptivo, o leitor usando os olhos e o espectador, acrescentando aos olhos os ouvidos, já que não apenas vê, mas também ouve. O videogame vai mais longe: o jogador, além de olhos e ouvidos, usa as mãos e, em alguns jogos, o corpo inteiro; não apenas assiste ao que acontece, vendo a ação do lado de fora da tela, mas interfere no rumo da ação, como se estivesse do lado de dentro. (p. 220)

O videogame reúne no jogador características que nós, enquanto professores, gostaríamos de ver em todos os nossos alunos, são interessados, competitivos, colaborativos, e sempre à procura de informações e soluções. É preciso estarmos alertas para o fato de que os jogos podem sim, ser efetivos na aprendizagem, porém, isso não implica dizer que todos os jogos são bons para todos os aprendizes, e para todas as situações de aprendizagem. A nosso ver, isso apenas aumenta as visões preconceituosas ainda existentes contra a prática social de jogar videogame.

4. Os princípios de Gee e as estratégias motivacionais de Dörnyei: em busca de novas leituras

Em seu clássico livro “O que os videogames têm para nos ensinar sobre aprendizagem e letramento”, James Paul Gee (2007), expõe uma análise dos benefícios que o uso de videogames pode trazer para a aprendizagem. “Eu quero falar sobre videogames (...) e dizer coisas positivas sobre eles”, nessas palavras, Gee abre seu livro, no qual nos apresenta uma série de 36 princípios de aprendizagem a partir de seus estudos sobre a complexidade e aprendizagem autodirecionada que os aprendizes aderem ao iniciarem um novo jogo. Gee analisa de modo geral as atividades cognitivas, dentre elas, como os indivíduos desenvolvem um senso de identidade, construção de conhecimento, reflexão, como percebem o mundo, como aprendem por meio desses jogos. Ele sugere que alunos, professores e criadores de jogos devem aderir a esses princípios para tornar real a possibilidade de aprendizagem por meio de videogames. A seguir, apresentamos um recorte dos princípios de Gee e sobre eles refletimos à luz das ideias de Dörnyei.

Iniciamos nossa discussão a partir de dois princípios que enaltecem o papel ativo que o aprendiz deve assumir no jogo e/ou na aprendizagem. A começar pelo “*Princípio da aprendizagem ativa e crítica*” (*Active, Critical, Learning Principle*), temos a afirmação de Gee de que todos os aspectos do ambiente de aprendizagem, incluindo os modos como o domínio semiótico é elaborado e apresentado, são estabelecidos de modo a encorajar uma aprendizagem ativa e crítica, ou seja, não passiva. Já no “*Princípio de pensamento sobre o domínio semiótico*” (*Metalevel thinking about semiotic domains principle*), somos advertidos de que aprender envolve pensamento ativo e crítico sobre as relações entre o domínio semiótico que está sendo aprendido e outros domínios semióticos.

Recorrendo a Dörnyei (2001, p. 77), um meio de tornar a aprendizagem mais estimulante para os alunos é fazer com que eles se sintam parte essencial da aprendizagem, isso pode fazer com que eles gostem da tarefa proposta. Assim, cumpre criar situações nas quais o aprendiz seja chamado a ser participante ativo, nas quais possa opinar, interagir, se posicionar diante de sua aprendizagem. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando além de ser participante, o aprendiz tem uma função específica a desempenhar, algo que compete a ele e a mais ninguém. Ademais, em ambientes formais de aprendizagem, tais como a escola, o nível de frequência dos alunos é compulsório e o conteúdo do currículo é quase sempre selecionado pelo professor, pela instituição, ou simplesmente pelo livro didático, muitas vezes, com base

no que eles e a sociedade consideram importante, e não a visão dos próprios alunos sobre o que julgam importante para si mesmos, o que pode afetar sua motivação para aprender. Ao tratar da motivação, é difícil convencer os alunos a aceitarem os objetivos de determinadas atividades de sala de aula, se não considerarmos se os eles gostam ou não das atividades e se escolheriam se engajar nessas atividades caso tivessem a chance de escolher outras alternativas (DÖRNYEI, 2001, p. 50). Nos jogos, os alunos tem a flexibilidade de montar seus horários, de buscá-los com a frequência que quiserem, muitas vezes sem ter que sair de casa para isso, e escolher o que querem jogar. Isso pode aumentar o senso de autonomia e de motivação, e ajuda a formar alunos mais ativos, participativos e críticos.

Por meio do “*Princípio semiótico*” (*Semiotic principle*) e do “*Princípio do domínio semiótico*” (*Semiotic Domains Principle*), aprender envolve aperfeiçoar o domínio semiótico e ser capaz de participar, de certo modo, no grupo de afinidade ou grupos ligados a ele. Entendendo domínio semiótico como um complexo de fenômenos culturais e sistemas sógnicos, isto é, sistemas de significação, esse princípio nos lembra que a motivação para aprender pode ser despertada pela integratividade, ou seja, pelo desejo de interagir ou mesmo de fazer parte da cultura local, de interagir com os falantes nativos e de compreender seus signos culturais. Isso reflete uma disposição e identificação em relação a tudo o que é associado à língua, sua cultura, seus falantes, sua influência. Essa integratividade surge quando a língua é vista como “real” pelo falante. Cumpre lembrar que a motivação é socialmente e culturalmente construída. Assim, por meio dos jogos, o aluno pode interagir de perto com a cultura da língua alvo e mesmo jogar com participantes que vivem onde tal língua é falada (DÖRNYEI, 2001, p. 54) .

Não há dúvidas de que língua e cultura são interligados. Aprender uma língua vai muito além de aprender um código de comunicação e suas regras gramaticais, exige incorporar diversos elementos de sua cultura, mesmo que o aprendiz nunca tenha visitado outro país. As pessoas não vivem em um vácuo social, elas são parte de uma cultura, e usam a língua para expressar essa cultura. Ensinar uma língua abrange então, trazer outra cultura para a vida do aprendiz. Para melhor exemplificar a pertinência do aspecto cultural, aludimos outros três princípios, são eles, o “*Princípio de modelos culturais sobre o mundo*” (*Cultural models about the world principle*), o “*Princípio dos modelos culturais sobre a aprendizagem*” (*Culture models about learning principle*), e o “*Princípio de modelos culturais sobre o domínio semiótico*” (*Culture models about semiotic domains principle*). Em

suma, tais princípios advertem que a aprendizagem ocorre de modo que os aprendizes podem pensar conscientemente e reflexivamente sobre seus modelos culturais a respeito do mundo, sobre eles mesmos enquanto aprendizes e sobre um domínio semiótico específico em que estejam aprendendo sem denegrir suas identidades, habilidades ou filiações sociais, e justapõem esses modelos para novos modelos que podem conflitar entre si ou mesmo se inter-relacionarem de vários modos. O aprendiz é levado a pensar sobre sua cultura em relação à cultura do outro e sobre sua cultura de aprender. Ele pode repensar conscientemente sobre novos modelos de aprendizagem e sobre ele mesmo como aprendiz.

Por intermédio do “*Princípio da moratória psicossocial*” (*Psychosocial moratorium principle*), temos a indagação de que nos jogos, os aprendizes podem correr riscos em um espaço em que as consequências que teriam no mundo real são reduzidas. Parece ser consenso entre os estudiosos que para propiciar a motivação é necessário criar uma atmosfera agradável e segura em sala de aula. Isso ocorre porque em um ambiente em que os alunos se sentem seguros e dotados do auxílio necessário, a norma de tolerância prevalece e os alunos se sentem confortáveis a se arrisarem, pois sabem que não serão submetidos a possíveis críticas ou constrangimentos públicos caso cometam um erro (DÖRNYEI, 2001, p. 40). Tal atmosfera pode ser facilmente transposta ao domínio dos jogos, os quais podem contribuir no sentido de encorajar os alunos a aceitarem desafios e correrem riscos, e até mesmo no sentido de ajudá-los a entender os erros como parte do processo de aprendizagem, e pode ser facilmente transposta ao domínio dos jogos, nos quais os alunos estão mais livres de críticas, correções e comparações passíveis a acontecerem em sala de aula. Reduzem, assim, a ansiedade e o medo de exposição. Esses ambientes podem ainda contribuir em encorajar os alunos a aceitarem desafios e correrem riscos, e até ajudá-los a entender os erros como parte do processo de aprendizagem, como convite a tentarem de novo. Nos jogos é o famoso “tente outra vez” (*Try again!*).

Aprender é um fenômeno que exige uma combinação de desejo e esforço, ou seja, comprometimento. A partir da interpretação do “*Princípio do comprometimento com a aprendizagem*” (*Committed Learning Principle*), evidencia-se que, no videogame, os aprendizes se engajam em participar, com muito esforço e prática, como em uma extensão de suas identidades no mundo real em relação à identidade virtual com a qual eles se sentem comprometidos e o mundo virtual que eles veem como obrigação. Sem suficiente motivação, nem mesmo os alunos mais brilhantes, com habilidades notáveis, tem força para persistir em

seus estudos. A motivação está diretamente ligada ao esforço na execução de tarefas. Uma das características de um aluno motivado é justamente o esforço no cumprimento de tarefas e a persistência para com as mesmas (DÖRNYEI, 2001, p. 5). Nesse sentido, a motivação energiza o processo de aprendizagem. Do mesmo modo, em ambientes de videogame, o simples ato de se engajar, se esforçar e buscar praticar já dão indícios de motivação. Ainda, um dos meios de motivar os alunos a se empenharem em suas atividades é incentivar e propagar uma visão de esforço não como função tediosa ou mesmo penalização, mas como investimento de modo a obter algo futuro, o que pode ser feito por meio desses jogos.

Tomando como referência e aplicando o princípio acima exposto, evidencia-se que Gee coloca ênfase na questão da identidade real e a virtual que o jogador assume. A temática da identidade também transparece no “*Princípio da identidade*” (*Identity Principle*), e no “*Princípio de autoconhecimento*” (*Self-Knowledge principle*). De acordo com o “*Princípio da identidade*”, o ato de aprender envolve assumir e brincar com identidades de modo que o aprendiz possa fazer escolhas reais (ao desenvolver sua identidade virtual) e ter amplas oportunidades de mediar as relações entre novas e velhas identidades. Há uma relação tripartida de identidades, visto que os aprendizes relacionam e refletem sobre as múltiplas identidades que possuem no mundo real, no mundo virtual e uma identidade projetiva, que diz respeito a sua projeção no mundo virtual do jogo.

Consideramos ainda que o comportamento humano tem duas dimensões básicas, a direção e a intensidade. A motivação abarca esses dois aspectos, sendo responsável pela escolha de determinada ação, pelo esforço despendido e pela persistência. Assim, a motivação diz respeito a porque as pessoas decidem fazer algo, o quanto de esforço estão dispostas a empregar e por quanto tempo estarão propensas a sustentar a atividade (DÖRNYEI, 2001, p.7). Ao assumir novas identidades, o aprendiz é colocado diante de situações de escolhas que poderia não vivenciar na vida real. Se pensarmos no sistema de automotivação para aprendizagem de língua estrangeira de Dörnyei, em que a motivação consiste na tentativa de diminuir a discrepância entre o “eu-ideal” e o “eu-real”, temos concretizados nos jogos uma possibilidade de assumir e antecipar estados de um “eu-ideal” que desejamos alcançar futuramente no mundo real.

Explorar sua identidade pode viabilizar ao aprendiz maior conhecimento sobre si mesmo. Por meio do “*Princípio de autoconhecimento*”, Gee defende que o mundo virtual é construído de um modo em que os aprendizes aprendem não apenas sobre aquele domínio em

específico, mas também sobre si mesmos, suas habilidades e potencialidades. Para as teorias motivacionais, por mais que o aluno tenha habilidades notáveis e muita facilidade em aprender, ele não conseguirá explorar isso a longo prazo, caso não esteja motivado. Além disso, pode-se chegar ao conhecimento da língua de diversos modos, fazendo uso de diferentes estratégias e um fator determinante em alcançar sucesso na aprendizagem é permitir que os aprendizes descubram quais são os melhores métodos ou estratégias para si mesmos, em suma, descobrir como eles aprendem melhor (DÖRNYEI, 2001, p. 68). Os jogos permitem que os alunos se aventurem, testem suas hipóteses e explorem suas habilidades e dificuldades de modo mais personalizado. O próprio aprendiz é o centro do jogo. Ele tem a chance de incorporar novas identidades, novos papéis e experiências inusitadas, as quais podem fazer com que reflita sobre seus pontos fortes e fracos. Assim, ele pode aprender mais sobre si mesmo.

Destacamos ainda o “*Princípio de realização*” (*Achievement principle*). Nele, Gee revela que para aprendizes de todos os níveis de conhecimento ou habilidade, há recompensas intrínsecas desde o início, personalizadas ao nível de cada aluno, esforço, aumento de proficiência e sinais de realização. Sob uma perspectiva dinâmica da motivação, esta não pode ser vista como um atributo que se mantém estável durante o processo de aprendizagem, porquanto passa por oscilações devido a influências de diversos fatores internos e externos. Dentre os componentes internos temos os autoconceitos, os quais envolvem definições pessoais e julgamentos ou expectativas de sucesso. A expectativa de sucesso, a visão de que ele pode ser alcançado, coloca o indivíduo a caminho de buscar suas metas, o que podemos visualizar claramente nos jogos (DÖRNYEI, 2001, p. 20). Além disso, quando o indivíduo é movido por motivação intrínseca, a atividade em si é gratificante e provê recompensas, fazendo com que o aprendiz se sinta realizado (DÖRNYEI, 2001, p. 57).

Para Dörnyei, nós fazemos as coisas melhor quando esperamos ser bem sucedidos nelas, similarmente, aprendemos melhor quando esperamos sucesso. Um dos meios frutuosos de motivar os alunos é ajudar a aumentar sua expectativa de sucesso, organizando conscientemente meios de colocar o aprendiz com uma visão positiva de suas possibilidades. Além disso, é preciso não colocar os alunos diante de atividades que são muito difíceis para seu nível de conhecimento, isso também pode colaborar em criar expectativas de sucesso. Percebemos que no videogame, o aluno se sente desafiado a continuar jogando quando percebe que está ganhando. É difícil ser tomado pela tentação de desistir do jogo quando se

está ganhando e vê que está se superando. Isso reforça o esforço como algo válido. A cada etapa vencida ele tem novo ímpeto em continuar a prosseguir, o que é motivador para os alunos.

Tal princípio nos reporta ainda ao “*Princípio do regime de competência*” (*Regime of competence principle*), segundo o qual nos jogos, o aluno tem ampla oportunidade de operar seus recursos, então aqueles mais difíceis, seus obstáculos, são sentidos como desafios, mas não como coisas impossíveis de serem realizadas. De modo semelhante há o “*Princípio da aprendizagem contínua*” (*Ongoing learning principle*). Esse princípio defende que a distinção entre o aprendiz e o supervisor é vaga, pois os aprendizes, graças à operação do “regime de competência”, devem, em níveis maiores ou menores, desfazer-se de suas rotinas de domínio para se adaptar a situações novas e passíveis de mudança. Existem ciclos de novas aprendizagens, automatização, reorganização de informações. Nos jogos, os alunos se veem como participativos e, a cada instante, podem ser surpreendidos ao longo do trajeto com situações que não haviam sido previamente planejadas, as quais desafiam seu raciocínio e a capacidade de rápida tomada de ação, abrindo espaço para novos conhecimentos, o que cria estímulo para que, a partir de um pequeno insumo, de pequenas informações, eles tenham que problematizar para buscar saídas e, por isso, expandirem seus conhecimentos a partir desse pequeno input inicial. Tal caracterização é retratada no “*Princípio de amplificação do insumo*” (*Amplification of input principle*).

Além disso, ao se depararem com situações novas, o elemento de novidade tem a função de eliminar o tédio, o que ocorre quando algo sobre a atividade é diferente ou totalmente inesperado (DÖRNYEI, 2001, p. 76). Aliás, esses princípios são bons exemplos de promoção da motivação intrínseca, a qual tem origem em fatores internos ao aprendiz, dentre esses, temos o interesse intrínseco pela atividade, o qual pode surgir ao despertar a curiosidade do aluno ou pelo quanto a atividade o desafia. Esse desafio deve vir no momento certo e em nível que o desafio a enfrentá-lo e não como algo que ameace suas certezas (DÖRNYEI, 2001, p. 20). Uma das facetas mais motivantes no conteúdo de uma atividade é justamente a chance de desafio. Os seres humanos gostam de serem desafiados, como é evidenciado pela fascinação que temos com palavras cruzadas, quebra-cabeças ou jogos de computador, e o mesmo se aplica a correr riscos, desde que esses sejam moderados. Tal aspecto pode ser referenciado em tarefas nas quais os aprendizes precisam resolver problemas, decifrar enigmas, descobrir algo, superar obstáculos, evitar armadilhas, encontrar

informações úteis. Esse tipo de atividade é sempre bem-vinda na tentativa de motivar os alunos (DÖRNYEI, 2001, p. 76). Tais concepções podem ser facilmente verificadas nos videogames. A todo momento, o aprendiz se vê desafiado a enfrentar novas situações, pensar em como resolver, decifrar enigmas, escapar de perigos. Os jogos têm esse caráter desafiador que serve de estímulo para os alunos prosseguirem. Entrelaçado a esse pensamento, percebemos que nos jogos, o grau de dificuldade das tarefas é gradual, aumenta à medida que os alunos são capazes de mudar de nível, enquanto não completam as tarefas daquela fase não podem ir para a fase seguinte.

Ao postular o “*Princípio de rotas múltiplas*” (*Multiple routes principle*), Gee defende que há múltiplos meios de fazer progresso, de seguir em frente nos jogos. Isso permite que os aprendizes façam escolhas, se apoiem em seus próprios pontos fortes e estilos de aprendizagem e resolução de problemas, enquanto exploram estilos alternativos. Desse modo, aprender é um ciclo de provar o mundo (fazendo algo), refletindo sobre suas ações e, formando suas hipóteses, reprovando o mundo e testando suas hipóteses, e assim, aceitando ou repensando suas hipóteses, o que é expresso pelo “*Princípio de teste*” (*Probing principle*). Ambos os princípios têm como foco a autonomia do aprendiz, que pode fazer escolhas, testar quais estratégias de aprendizagem quer adotar e assim, assumir maior responsabilidade. A liberdade para fazer escolhas ao invés de ser forçado ou imposto a se comportar de determinado modo para atender os desejos de outros é um pré-requisito para a motivação (DÖRNYEI, 2001, p. 51). Ao fazer uma avaliação retrospectiva do processo, os aprendizes podem rever suas experiências passadas de aprendizagem, perceber quais os tipos de atividades que funcionaram ou não para eles e assim repensar o que pretendem adotar no futuro (DÖRNYEI, 2001, p. 82). Podemos trazer esses mesmos pressupostos para os videogames, uma vez que permitem que o jogador faça e refaça seu caminho e repense nas melhores estratégias para atingir suas metas, atuando de acordo com suas próprias vontades e centrados em explorar seus pontos fortes.

No videogame, os significados dos signos (palavras, ações, objetos, artefatos, símbolos, textos, etc.) estão situados em experiências incorporadas. Significados não são descontextualizados, é o que diz o “*Princípio da aprendizagem situada*” (*Situated Learning principle*), com o qual concatenamos o “*Princípio do texto*” (*Text principle*) e o “*Princípio da intertextualidade*” (*Intertextual principle*). Para Gee, nos jogos, os textos não podem ser entendidos apenas verbalmente, porém, em termos de experiências incorporadas, de modo que

os aprendizes possam se mover continuamente entre textos e experiências incorporadas e, assim, extrair sentido entre o jogo e o mundo. Há uma conexão entre o mundo real e o virtual que se torna motivante. Um dos fatores mais desmotivantes para o aprendiz é quando este tem que aprender algo em que ele não vê razão para aprender porque não lhe parece ser relevante a qualquer aspecto de sua vida. A fim de tornar os textos e outros recursos didáticos motivadores, esses precisam estar ligados a temáticas, de algum modo relacionadas a assuntos de experiência do dia-dia e pertinentes as suas realidades pessoais (DÖRNYEI, 2001, p. 64). A ideia é simples: os alunos não estarão motivados a aprender a menos que eles considerem que o material a ser aprendido é relevante para eles. Para tanto, é necessário conhecer os interesses, gostos, objetivos e necessidades dos alunos, só assim poderemos relacionar o conteúdo curricular a seus interesses e experiências. Com os videogames, até mesmo a seleção de temas é baseada na temática geral do jogo a que o aprendiz se propõe, permitindo que escolha assuntos que lhe interessem. A aprendizagem é gradativa, processual, contextualizada e adequada ao nível de conhecido esperado para o aprendiz. Isso pressupõe que os elementos são conexos e relevantes para os aprendizes. O aspecto motivacional consiste em estabelecer uma ligação entre os tópicos e atividades de sala de aula com experiências reais e preferências dos alunos (DÖRNYEI, 2001, p. 66). Nesse aspecto, o uso do videogame é vantajoso. Finalizando a discussão acerca desta temática, reportamo-nos ao “*Princípio do subconjunto*” (*Subset principle*), o qual descreve mais detalhadamente a ideia de que aprender, desde o início, deve ocorrer em um subconjunto do domínio real.

Através do “*Princípio multimodal*” (*Multimodal principle*), do “*Princípio da inteligência material*” (*Material intelligence principle*) e do “*Princípio do Design*” (*Design principle*), inferimos que nos jogos, significado e conhecimento são construídos por meio de várias modalidades (imagens, textos, símbolos, interações, formatos abstratos, som, etc.). Acrescente-se a isso que pensar, resolver problemas e constituir conhecimento são focalizados em ferramentas, tecnologias, objetos materiais e no ambiente. Isso liberta os alunos para engajarem suas mentes em outras coisas ao mesmo tempo em que combinam os resultados de seu próprio pensamento com o conhecimento armazenado nessas ferramentas, tecnologias, objetos materiais, e no ambiente para atingir aprendizagem afetiva. Isso pode permitir um perfil mais autônomo, democrático e cooperativo nos alunos que permite que explorem melhor o mundo a sua volta a seu modo (DÖRNYEI, 2001, p. 106). No quesito motivação, além de enriquecer a aprendizagem, essa diversidade de recursos quebra a monotonia. Às

vezes, é bom fazer o inesperado e variar aspectos do ensino e dos recursos usados. Uma ocasional fuga da rotina pode trazer um novo fluxo motivacional (DÖRNYEI, 2001, p. 74). Buscando uma comparação corriqueira, nosso apetite começa a ser despertado quando olhamos para o prato, para sua aparência, mas também pelo conteúdo, pelo sabor, pela textura, pelo que sentimos quando o experimentamos, isso cria o desejo de querer comer. Como professores, o segredo não é mudar todos os ingredientes todas as vezes que fazemos uma receita, mas tomar cuidado para não servir todos os dias a mesma refeição. Nos jogos, essa conjuntura desperta o desejo de jogar e aprender de modo dinâmico e em constante renovação.

Passemos então a discutir a questão conhecimento teórico e prático nos jogos. Em concordância com o “*Princípio prático*” (*Practicle principle*), os aprendizes têm muita prática em um contexto em que a prática não é tediosa (no mundo virtual) e, por isso, passam horas dedicados à tarefa. Destarte, o “*Princípio do conhecimento intuitivo*” (*Intuitive knowlegde principle*) reitera que o conhecimento intuitivo ou tácito construído por meio de prática e experiência é igualmente importante e reconhecido. O conceito de motivador é bem próximo ao conceito de interessante. As pessoas estarão dispostas a passar o tempo pensando e aprendendo enquanto fazem atividades que lhes interessem. Por isso, a aprendizagem não pode assumir a faceta de algo chato e tedioso. Se conseguirmos fazer com que o processo de aprendizagem se torne mais estimulante e agradável estaremos contribuindo grandemente para manter o envolvimento e a motivação dos alunos (DÖRNYEI, 2001, p. 72). Podemos inferir que se os alunos empregam horas nos videogames, tais atividades chamam sua atenção, são práticas e roubam o tédio, o que facilita a motivação. Além disso, como Dörnyei (2001, p. 05), ressalta, durante o longo e, frequentemente, tedioso processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o entusiasmo, comprometimento e persistência do aluno são determinantes de sucesso ou fracasso. A estratégia sugerida é usar a fantasia para animar a tarefa. Essa estratégia pode ter várias formas, seja pelo jogo ou pela criação de cenários imaginários, tratando objetos ou personagens de outros modos (DÖRNYEI, 2001, p. 113).

Em síntese, o “*Princípio incremental*” (*Incremental principle*), o “*Princípio de amostra concentrada*” (*Concentrated sample principle*) e o “*Princípio das habilidades básicas*” (*Bottom-up basic skills principle*), nos mostram que a aprendizagem ocorre em etapas e deve começar de um nível de complexidade mais simples e aumentar gradualmente, acompanhando também o preparo dos alunos em executar as tarefas propostas. A nosso ver,

Gee vem nos dizer que nos estágios iniciais, situações de aprendizagem são requeridas para preparar os aprendizes para os casos posteriores. O aprendiz se depara, nos níveis iniciais, com instâncias de sinais e ações fundamentais que formam um modelo mais controlado, para aos poucos, adquirirem prática; executando-as com frequência até chegar a tarefas mais livres para sua liberdade de expressão. As habilidades a serem desenvolvidas permitem que o aprendiz adentre cada vez mais no domínio do jogo, sem isolar-se do mundo em que vive.

Aqui retomamos a noção de que o sucesso não depende exatamente de quão difícil é a tarefa, mas de quão preparados os alunos estão para executá-la. Pré-atividades, demonstrações e exemplos são também úteis no sentido de provê-los de informação e experiência. Pensar nos possíveis obstáculos que podem interferir no atingimento de suas metas também ajuda os alunos a se preparem de modo a prevenir-se ou a como enfrentá-los. Além disso, pensando na relação motivação e sucesso, não é segredo que o sucesso alimenta o sucesso, e dosagens de sucesso aumentam a motivação. Se os alunos percebem que tem um bom desempenho em situações iniciais se sentem impulsionados a continuar (DÖRNYEI, 2001, p. 89). Nos jogos, quando o aprendiz muda de um nível para outro, aumentando o grau de dificuldade, ele se torna mais preparado para tarefas mais complexas, o que nos lembra uma sequência didática propriamente dita. Se essas situações tem relação com sua vida pessoal, as habilidades que estão praticando poderão ser úteis em prepará-los para enfrentar situações similares na vida real.

Abordando em conjunto o “*Princípio da informação explícita sob-demanda e no momento certo*” (*Explicit information on-demand and just-in-time principle*), o “*Princípio da descoberta*” (*Discovery principle*) e o “*Princípio da transferência*” (*Transfer principle*), somos advertidos de que no videogame, ao mesmo tempo em que informações são disponibilizadas ao aprendiz no momento em que ele as procura, seja no momento em que precisa ou antes do jogo. Há também oportunidades para experimentar livremente e fazer descobertas, as quais podem ser transpostas para o mundo real. Constitui estratégia motivacional uma atmosfera que ofereça suporte ao aluno, seja por meio do material, da figura do professor ou de colegas, ou no caso dos jogos, pela tecla “Ajuda”. Também é considerado motivador que os alunos saibam qual o propósito e a utilidade das tarefas, isso os ajuda a canalizar esforços e aderir a esse propósito, assim podem ver a tarefa não como imposição, mas como oportunidade para aprender e descobrir coisas novas, que possam ser aplicadas em situações necessárias da vida real (DÖRNYEI, 2001, p.80). Assim, deve existir

um balanço entre informações explícitas e chances de descobertas, de modo a conciliar o que o deixa seguro e o lhe desperta a curiosidade. Afinal, quando você lê o resumo de um filme, e o assiste na sequência, se já sabe todos os detalhes do que vai acontecer, perde o frio na barriga.

Passemos ao “*Princípio da distribuição*” (*Distributed principle*) e ao “*Princípio da dispersão*” (*Dispersed principle*), os quais ao aliar significado e conhecimento, afirmam que estes são distribuídos entre o aprendiz, o os objetos, as ferramentas, símbolos, tecnologias e o ambiente que o circunda e, do mesmo modo, partilhados com outros, fora do domínio do jogo, mesmo com algumas pessoas que ele raramente encontrará face-a-face. Dentre as condições necessárias para gerar a motivação, existe a criação de um grupo de aprendizagem coeso, o qual se constitui de língua alvo, professor, alunos e recursos disponíveis. Um grupo de aprendizagem coeso se propõe a fazer as atividades juntos e existe um forte senso de “nós”, um sentimento coletivo, no qual os alunos estão contentes em fazer parte dele. A coesão, nesse sentido, refere-se ao comprometimento de cada membro do grupo com a língua alvo e uns para com os outros, é o “magnetismo” que mantém o grupo unido. Nos jogos, essa coesão, pode ser manifestada, por exemplo, em procurar interação e partilha com os membros do jogo, dentro ou fora de seu domínio. A motivação dos alunos tende a aumentar em grupos de aprendizagem coesos (DORNYEI, 2001, p.43). Isso se deve ao fato de que em tais grupos os alunos dividem uma responsabilidade em comum em atingir as metas do grupo, eles podem incentivar uns aos outros, e a relação positiva entre eles torna o processo de aprendizagem mais prazeroso em geral.

Tendo discutido os princípios de distribuição e dispersão, os relacionamos ao “*Princípio do grupo de afinidade*” (*Affinity group principle*). Nele Gee argumenta que os aprendizes constituem um “grupo de afinidade”, isto é, um grupo que é unido, primeiramente, através de esforços conjuntos, metas e práticas. Um meio de motivar um grupo é encorajar a cooperação entre seus membros. Eles podem se sentir mais seguros para enfrentar desafios em saber que não estão sozinhos e que a responsabilidade é partilhada, assim, os riscos e ameaças parecem ser reduzidas. Outra estratégia motivacional é que o grupo tenha um objetivo em comum, pois, quando trabalham na direção desse objetivo a tendência é que a expectativa de sucesso que nutrem seja maior. Além disso, quando existem esforços conjuntos em busca de algo, um pode se sentir na missão de motivar o outro em momentos de dificuldade. Esse trabalho em grupo pode despertar o senso de que sua contribuição é única, que seu papel é

importante e a satisfação que eles experimentam é aumentada pela partilha e comemoração em conjunto (DORNYEI, 2001, p.100), o que pode ser evidenciado no videogame, em jogos de grupo.

Por fim, reportamo-nos ao “*Princípio do participante*” (*Insider principle*). O aprendiz é um “participante”, “professor” e “produtor”, e não somente um “consumidor”, capaz de personalizar a experiência de aprendizagem e o domínio do jogo desde o início e ao longo de toda a experiência. Quando é permitido ao aprendiz ser protagonista, ele tem mais chances de ter suas expectativas pessoais atingidas, o que aumenta sua motivação. Destarte, a aprendizagem é mais personalizada focando seus interesses e seus objetivos pessoais. As pessoas tendem a ser naturalmente motivadas quando sentem que são participantes ativas em algo. Acrescente-se a isso que estabelecer metas é uma estratégia motivacional que pode ajudar o aprendiz a estruturar e planejar seu processo de aprendizagem. Essas metas devem ser claras e específicas, descrevendo resultados possíveis, e não baseadas em crenças irrealistas, mas sim, plausíveis e desafiantes. As metas também são eficazes como meio para que os alunos avaliem sua própria *performance* e progresso e analisem pontos falhos no caso do não atingimento dessas metas e, assim, possam avaliar se o esforço empregado foi suficiente e se as estratégias usadas eram as mais apropriadas (DÖRNYEI, 2001, p.121). Ao satisfazer a esse princípio, os jogos são também motivadores.

5. Considerações finais

Neste artigo, trouxemos reflexões acerca do construto motivação e sua influência no sucesso na aprendizagem de língua estrangeira. Em seguida, discorremos acerca do videogame e elencamos que seu uso é uma constante para os aprendizes na atualidade e encontra resguardo na sua eficácia em mediar o processo de aprendizagem de línguas. Expomos nossa visão de que parece ser senso comum afirmar que o videogame é motivador, no entanto, urge que estudos específicos sobre a motivação e o uso de videogames, sejam desenvolvidos de modo a buscar cientificidade em tal relação, em ter maior clareza em entender porque eles são motivadores e, ainda, para se aproveitar melhor seu potencial motivacional na trajetória de aprendizagem de línguas. Ao aliar os princípios de Gee às estratégias motivacionais de Dörnyei, o presente estudo parte da aspiração de contribuir nesse sentido.

Supomos que nenhum decreto afirme que aprender e jogar devem ser processos autoexcludentes ou mesmo que aprender deva ser uma atividade árdua e maçante que se isente de diversão. Apesar de fazerem uma comparação aos jogos em geral, nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pode-se ler que em um ensino significativo as tarefas correspondem, de preferência, a atividades de comportamentos do mundo extraclasse, podendo representar uma simulação, na sala de aula, de situações vivenciadas em jogos, por exemplo. A esse respeito, é pertinente tomar-se o ponto de vista de Leffa *et. al.* (2012), ao afirmar que o videogame, visto como um objeto de lazer, pode resultar na aprendizagem da língua, oferecendo ao aluno três opções: (1) aprender a língua para jogar; (2) jogar para aprender a língua; e (3) fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Contudo, alertamos que nem todos os jogos são eficazes em propiciar a aprendizagem. Motivo pelo qual apontamos para os princípios de Gee como norteamentos substanciais para guiar a criação e a implementação de videogames e, sobretudo, a seleção de jogos. Como pudemos expor, acreditamos que adotar os princípios postulados por Gee, orienta e traz confiabilidade à relação videogames e aprendizagem. Ao mesmo tempo, são princípios que nutrem características condizentes com enfoques motivadores, conforme o proposto por Dörnyei, podendo, pois, despertar e sustentar a motivação dos aprendizes e, desse modo, viabilizar a aprendizagem. Isso nos permite explorar a hipótese de que os videogames propiciam a aprendizagem, dentre outros fatores, porque são motivadores, logo, dispõem o indivíduo a aprender.

Se os princípios que Gee propõe para o uso de videogames possuem interfaces com as estratégias motivacionais de Dörnyei, ponderamos então, o seguinte questionamento: “Por que não usar videogames em sala de aula”? Cumpre esclarecer que não temos a pretensão de afirmar que é dever do professor instaurar o uso de videogame em sala de aula. Isso porque cremos que motivação e imposição, formam uma rima sem sonoridade. Igualmente, falar em motivação demanda respeitar estilos individuais, desejos, identificação pessoal e estratégias de ensino/aprendizagem. Além disso, sendo um construto socialmente construído e partilhado, a motivação esbarra em limitações contextuais. Contudo, julgamos que é dever do professor motivar os alunos. Na contemporaneidade, enquanto professores e pesquisadores, deparamo-nos com um novo perfil de alunos. Se esses alunos aprendem de modo diferenciado, também são motivados de outras maneiras, o que deve nos instigar, então, a colocar em nossas pautas de discussão, como motivar os nativos digitais. A nosso ver, os videogames se mostram como uma rota possível.

Caso o professor se sinta convidado a usar efetivamente o videogame em sala de aula, cumpre explorar como se daria esse processo de implementação e a formação de professores e alunos para atuarem nesses ambientes. Tal implementação, passaria por processo semelhante ao de normalização histórica, descrito por Bax e Chambers (2006), até que fossem de fato invisibilizados, e sua presença se tornasse algo tão comum quanto lápis e caderno em sala de aula, o que não é um processo rápido e banal. No entanto, o videogame pode ser empregado como recurso adicional, extraclasse, como meio não só de motivar o aluno, mas de criar oportunidade para que o “aprender” ocorra dentro e fora de sala de aula, rompendo fronteiras. O primeiro passo é contrapor-nos aos resquícios de uma imagem preconceituosa que ainda circunda os videogames, como se eles fossem inimigos que competem com as horas de estudo dos alunos e, portanto, atrapalham a aprendizagem. Como professores, lançar um novo olhar sobre os videogames, é um meio de conhecer melhor a atmosfera de aprendizagem de nossos alunos.

Em tempos de aprendizagem autônoma e centrada no aprendiz, como declara Dörnyei (2001, p. 50), motivar o aluno envolve, dentre outros fatores, possibilitar condições ou situações de modo que a pessoa possa escolher o curso das ações, trilhar seu caminho. Creemos que nesse movimento em direção a uma prática de ensino mais motivadora para os nativos digitais, mais atenção pode ser dada a investigar os videogames. Por fim, como afirmam Scheidecker e Freemam (1999), motivar os alunos ontem, hoje e amanhã nunca será uma prática singular e um processo simplista.

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira** - 5a. - 8a. séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAMBERS, A.; BAX, S. Making CALL work: towards normalisation. **System**, v.34, n. 4, p. 465-479, 2006.

CORDER, S. P. The significance of learner’s errors. **International Review of Applied Linguistics**, v. 5, p. 2-3, 1967.

De HAAN, J. W. Teaching and learning English through digital game projects. **Digital Culture & Education**, v. 3, n. 1, p. 03-29, abr., 2011. Disponível em: <<http://>

/www.digitalcultureandeducation.com/cms/wpcontent/uploads/2011/04/dce1046_deHaan_2011.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **The psychology of the language learning: individual differences in second language acquisition**. London, 2005.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. Motivation. In: GASS, S.; MACKEY, A. (eds.). **The Routledge handbook of second language acquisition**. New York: Routledge, p. 396-409, 2012.

ELLIS, R. **The study of Second Language Acquisition** (2 ed.). Oxford: Oxford University Press, 2008.

GARDNER, R.C.; LAMBERT, E. **Attitudes and motivation in Second Language Learning**, Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Macmillan: New York, 2007, p. 221-229.

GÓMEZ, P.C. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 34, 1999, p. 53-77.

KUBANYIOVA, M. Possible selves in language teacher development. In: DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. (orgs). **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009, p. 314-332.

LEFFA, V. J.; BOHN, H. I.; DAMASCENO, V. D.; MARZARI, G. Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012

MATTHEISS, E.; KICKMEIER-RUST, M.; STEINER, C.; ALBERT, D. Motivation in Game-Based Learning: It's More than 'Flow'. In: SCHWILL, APOSTOLOPOULOS, N (Eds.). **Learning in the digital age**, p. 74-88, 2009.

PRENKSY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, 9, 5, p.1-6, 2001.

_____. Digital natives, digital immigrants, part II. Do they really think differently? **On the Horizon**, 9, 6, p. 1-6, 2001b.

_____. **The digital game-based learning revolution**. McGraw-Hill, p. 1-20, 2001.

_____. Digital Game-Based Learning. **ACM computers in entertainment**, Vol. 1, No. 1, October 2003

TAPSCOTT, D. **Growing up digital: The Rise of the Net**. McGraw-Hill Companies, 1998.

SANCHEZ, D. B. **Videogame – história do videogame, básico 1**. Espaço Guarulhos, 2012. Disponível em: <http://www.espacoguarulhos.com.br/apostilas/historiadosvideogames/historiadosvideogames.pdf>. Acesso em: 02 out. 2012.

SCHEIDECKER, D.; FREEMAN, W. **Bringing out the best in students: How legendary teachers motivate kids**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1999.

SQUIRE, K. From Content to Context: Videogames as Designed Experience. **Educational Researcher**, Vol. 35, No. 8, p. 19–29, 2006.

TAVARES, R. Inteligência e videogames: o corpo que lê. **X SBGames Full Papers**, Salvador, p. 1-7, 2011

USHIODA, E. Motivation and L2 learning: Towards a holistic analysis. In: **Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference**, p. 14-19, 2012.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

VIDAL, C. D. **Multimodalidade e traduções funcionais para investigar a aquisição de segunda língua em gamers**. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

WILLIAMS, M; BURDEN, Robert. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge, 1997.

Artigo recebido em: 16.10.2012
Artigo aprovado em: 18.12.2012