

**‘INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA  
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica  
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

**NORMA FERREIRA DA CUNHA**

**UM ESTUDO CRÍTICO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DOS APLICATIVOS DUOLINGO E  
BABEL**

**Uberaba  
2019**

**NORMA FERREIRA DA CUNHA**

**UM ESTUDO CRÍTICO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DOS APLICATIVOS DUOLINGO E  
BABEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Inovação Tecnológica e Mudanças Educacionais.

Orientador:  
Prof. Dr. André Souza Lemos

**Uberaba  
2019**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –  
Campus Uberaba-MG

C914e Cunha, Norma Ferreira da  
Um estudo crítico do processo de ensino/aprendizagem de língua  
inglesa na perspectiva dos aplicativos Duolingo e Babbel / Norma  
Ferreira da Cunha – 2019.  
123 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. André Sousa Lemos  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica)  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba-MG,  
2019.

1. Aprendizagem móvel. 2. Aplicativos. 3. Sprachbund.  
4. Aprendizagem de língua inglesa. I. Lemos, André Sousa. II. Título.

CDD 371.33

*Norma Ferreira da Cunha*

**UM ESTUDO CRÍTICO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA  
LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DOS APLICATIVOS DUOLINGO E  
BABEL**

**FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO**

Data da aprovação: 29/01/2019

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

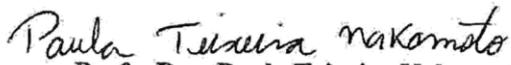
**Presidente e orientador:**



**Prof. Dr. André Souza Lemos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Triângulo Mineiro – IFTM  
Campus Uberaba

**Membro Titular**



**Profa. Dra. Paula Teixeira Nakamoto**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Triângulo Mineiro – IFTM  
Campus Uberaba

**Membro Titular**



**Profa. Dra. Carla Regina Otávio Murad**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Campus Uberaba

**Local: Mini Auditório do IFTM - Campus Parque Tecnológico – Uberaba / MG**

Dedico às minhas filhas Nathália, Giovanna e Luiza, à minha mãe Rosa, como incentivo para conquistas futuras e a meu pai, Tancredo (sempre presente), pelo exemplo de resiliência.

## AGRADECIMENTOS

O percurso do mestrado é um caminho longo e solitário, repleto de dúvidas e isolamento, principalmente nos momentos de preocupações e incertezas, dedicação às atividades que nos levam a “deixar de lado” aqueles que amamos.

No entanto, o amor incondicional de minha família e o fato de acreditarem em mim foram os maiores incentivos e encorajamento para continuar. A eles, minha profunda gratidão por toda generosidade, pois, sem todo o cuidado com que me cercaram, certamente este trabalho não seria possível.

Nathália, Giovanna e Luiza, a vocês, meu amor incondicional, sobretudo pela fé que depositam em mim. Às minhas amigas (poucas na quantidade, mas numerosas em qualidades), obrigada por apoiarem meu sonho.

Gratidão eterna ao meu orientador, Professor Dr. André Souza Lemos, por sua orientação e comentários sábios e ímpares. Minha admiração e meu respeito por sua disposição e compartilhamento de conhecimentos. Sem suas valorosas contribuições e sua paciência, esta dissertação não teria êxito.

Agradeço as professoras Carla Regina Rachid Otávio Murad e Paula Teixeira Nakamoto por terem aceitado o convite para participarem da avaliação desta dissertação. Sem seus olhares críticos, este estudo teria sido menor.

Aos novos amigos que adquiri na turma III do Mestrado em Educação Tecnológica do IFTM (Antônio, Cleber, Cristiane, Diego, Gláucia, Joceli, Marco, Núbia, Pâmela, Rodrigo e Sara), obrigada pelas boas conversas, pelas experiências compartilhadas e por estarem sempre dispostos a ajudar e a contribuir com meu desenvolvimento pessoal.

A todos os professores do corpo docente do curso de Mestrado em Educação Tecnológica do IFTM, que muito contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

E, sobretudo, a Deus, por guiar-me no caminho certo e por nunca permitir que os percalços fossem maiores que as conquistas.

Gratidão!

## RESUMO

Marcado por bases qualitativas e interpretativistas, este trabalho, de cunho exploratório, teve como objetivo central fazer análise de dois aplicativos voltados para o ensino da língua inglesa. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca das teorizações e pesquisas que envolvem aprendizagem móvel e uso de aplicativos na aprendizagem de línguas. Os estudos sobre aprendizagem móvel no campo de línguas estrangeiras (SHARPLES, 2009; PEGRUM, 2014, entre outros), as teorias que embasam a ideia de multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000; ROJO, 2009) e novos letramentos, serviram como aporte teórico-analítico para este trabalho, além das abordagens acerca dos aspectos teóricos sobre a interferência da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira e da língua estrangeira na língua materna, levando ao surgimento de interações linguísticas, âmbitos onde *sprachbunds* podem emergir. A análise dos dados foi feita com base no conceito de 'gramaticalidade'. Para atingir os objetivos colocados para esse estudo, tornei-me usuária dos aplicativos como meio de aprendizagem da língua inglesa, como forma de analisá-los. O reconhecimento que as línguas não se desenvolvem independentemente de outras línguas ressalta que os resultados do contato das línguas objeto deste estudo têm como consequência mudanças nos fatores linguísticos no processo de aprendizado da língua inglesa, bem como o conhecimento da língua portuguesa tem impactos na aquisição do inglês.

**Palavras-chave:** Aprendizagem móvel. Aplicativos. Sprachbund. Aprendizagem de Língua Inglesa.

## **ABSTRACT**

Revealing a qualitative and interpretative basis, this work of exploratory nature, had as its central objective to analyze two mobile apps aimed at English teaching. Therefore, a literature survey about theories and research involving mobile learning and use of apps in language learning were accomplished. The theoretical frame concerning mobile learning in the foreign language field (SHARPLES, 2009, PEGRUM, 2014 among others), the theories that support the idea of multiliteracies (COPE e KALANTZIS, 2000; ROJO 2009) and new literacies served as an analytical basis for this work, along with the theories about the theoretical aspects on interference of mother language in foreign language learning and vice versa. All of it has led to the emergence of linguistic interactions, a scope where Sprachbunds can arise. Data analyses were done based on grammatical concept. In order to meet the objectives of this study, I became an user of the apps studied as a means of English language learning, so to analyze them. Understanding that languages do not develop themselves independently of other languages highlights that the results language contact, objective of this study, has as a consequence changing in linguistic aspects in the English learning process, as well as Portuguese language impact the acquisition of English.

**Keywords:** Mobile Learning. Apps. Sprachbund. English Language Learning.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Comunicação Síncrona	49
<b>Figura 2</b>	Comunicação Assíncrona	49
<b>Figura 3</b>	Tópicos apresentados pelo Duolingo	60
<b>Figura 4</b>	Tópicos apresentados pelo Duolingo	60
<b>Figura 5</b>	Atividade de oralidade do Duolingo	63
<b>Figura 6</b>	Atividade de áudio e pronúncia do Babbel	64
<b>Figura 7</b>	Atividade de leitura e escrita do Babbel	64
<b>Figura 8</b>	Atividade de vocabulário do Babbel	65
<b>Figura 9</b>	Atividade de revisão ao final de unidade do Babbel	65
<b>Figura 10</b>	Imagem de configuração do Duolingo	99
<b>Figura 11</b>	Atividade de Tradução por múltipla escolha da imagem (Duolingo).	100
<b>Figura 12</b>	Atividade de Tradução por múltipla escolha da imagem (Babbel).	100
<b>Figura 13</b>	Atividade de Tradução de frase – Duolingo	101
<b>Figura 14</b>	Atividade de Tradução de frase por múltipla escolha – Duolingo	101
<b>Figura 15</b>	Atividade de Tradução de frase por múltipla escolha – Duolingo	101
<b>Figura 16</b>	<i>Feedback</i> sobre incorreção – Duolingo	102
<b>Figura 17</b>	Exercício de comparação – Duolingo	102
<b>Figura 18</b>	Exercício de combinação – Duolingo	103
<b>Figura 19</b>	Exercício de audição – Babbel	103
<b>Figura 20</b>	Exercício de fala – Duolingo	104
<b>Figura 21</b>	Atividade diálogo – Babbel	105
<b>Figura 22</b>	Exercícios com regras gramaticais - Babbel	106
<b>Figura 23</b>	Exercícios com regras gramaticais - Babbel	106
<b>Figura 24</b>	Pontos gramaticais – Babbel	107
<b>Figura 25</b>	Pontos gramaticais – Babbel	107
<b>Figura 26</b>	Explicação gramatical - Babbel	107
<b>Figura 27</b>	Explicação gramatical - Babbel	107
<b>Figura 28</b>	Explicação gramatical - Babbel	107

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	<i>Affordances</i> tecnológica, social e pedagógica, mediadas pelo celular	47
<b>Quadro 2</b>	Tipos de aprendizagem	50
<b>Quadro 3</b>	Abordagens voltadas ao aprendizado	91
<b>Quadro 4</b>	Aspectos positivos e negativos apresentados pelos apps Duolingo e Babbel	108

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

<b>APPs</b>	Aplicativos
<b>IFES</b>	Instituição Federal de Ensino Superior
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>UFTM</b>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>DM</b>	Dispositivos Móveis
<b>MALL</b>	Mobile Assisted Language Learning - Aprendizagem de Línguas Mediada por Dispositivos Móveis
<b>ASL</b>	Aquisição de Segunda Língua
<b>L2</b>	Segunda língua
<b>LA</b>	Língua alvo
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>L1</b>	Primeira língua
<b>TICs</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>AM</b>	Aplicativos móveis

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS – <i>DELINEATING THE COUNTOURS</i> .....	13
CAPÍTULO I	
<b>APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA – <i>ENGLISH ON THE GO</i></b> .....	21
1.1 Aprender inglês para quê? – Velha língua, novo público.....	25
1.2 Autonomia na aprendizagem de LI .....	27
1.3 Identidade no ensino da LI: A língua inventando um novo “eu” .....	31
1.4 Mobile Learning e o ensino da LI .....	43
1.4.1 Aprender a LI fora da sala de aula – <i>English at learner’s fingerprints</i> .....	54
CAPÍTULO II	
<b>OUTROS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DA LI – <i>A STEP OUT OF THE CLASSROOM</i></b> .....	57
2.1 Aplicativos no ensino da LI – <i>What’s App?</i> .....	58
2.2 Outras mídias .....	66
2.3 Letramento digital e ensino de LI .....	69
CAPÍTULO III	
<b>AQUISIÇÃO DE GRAMÁTICA NA LI – <i>EFFECTS ACROSS LEARNING</i></b> .....	73
3.1 Dificuldades com a gramática .....	78
3.2 Abordagens e métodos, apresentação e prática .....	81
3.3 Interações e Comunidades Linguísticas – <i>Sprachbund</i> .....	83
3.4 Contato de línguas .....	85
3.5 A função da LM na aquisição da L2 .....	87
CAPÍTULO IV	
<b>PERCURSO METODOLÓGICO – <i>A PROCESS OF REFLECTION</i></b> .....	88
4.1 Natureza da pesquisa .....	
4.2 Contexto da pesquisa .....	
CAPÍTULO V	
<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS – <i>A CLOSER LOOK</i></b> .....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS – <i>FORWARD-POINTING IMPLICATIONS</i> .....	109
REFERÊNCIAS .....	111

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS - CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS – *DELINEATING THE COUNTOURS*

*É tempo de repensar nossos celulares como meios instrucionais muito mais poderosos, de certa forma, do que originalmente pensados.<sup>1</sup>*

(KWON; LEE, 2010, p. 1, tradução nossa)

Ter sucesso na aquisição de uma segunda língua (doravante L2) ainda tem sido alvo de muitos estudos. Remontando à nossa época de infância, todos nós adquirimos nossa língua materna de forma natural; já as experiências das quais pudemos presenciar como docente, com alunos buscando alcançar proficiência na Língua Inglesa (doravante LI), muitos são os fatores que levam ou não ao êxito. Para aqueles que conseguem, vale destacar o fato de serem capazes de aprender e produzir sons nessa língua alvo (a LI), padrões morfológicos e sintáticos, bem como itens lexicais.

No entanto, tais habilidades mencionadas não se encontram presentes em todos os indivíduos. Levando em consideração as diversas possibilidades que a internet e mais precisamente os *smartphones*, com inúmeros aplicativos (doravante apps) sendo a todo dia criados para que seus usuários possam desfrutar, não só de entretenimento, mas também de aprendizado no tempo e na hora que desejarem, adquirir uma Língua Estrangeira (doravante LE) tem se tornado cada dia mais possível e prático.

A questão é que a aquisição de L2 tem sido tratada de várias formas, quer seja desenvolvendo línguas francas (como a LI), formando *Sprachbunds* (área linguística, área de convergência), substituição de língua, ou até mesmo o aprendizado imperfeito da língua alvo (doravante LA), dependendo das diferenças individuais nas atitudes dos aprendizes, desenvolvendo a prática da tradutibilidade e tecnologias de tradução, característica presente na maioria dos apps voltados para o ensino da LI, como uma resposta ao processo de Aquisição de Segunda Língua (ASL), de modo a buscar a simplificação do ato de aprender, criar uma linguagem mais simples, fornecer treinamento especial ou deixar esta tarefa apenas para aquele grupo de alunos que apresentem facilidade na aprendizagem de L2.

---

<sup>1</sup> *It is time to begin rethinking of our cell phones as a kind of instructional media even more powerful in some ways than their original ones.* (KWON; LEE, 2010, p. 1)

As oportunidades para a prática da LI em uma sociedade fortemente mediatizada na qual vivemos, em ambientes mais informais, têm se multiplicado progressivamente, graças à disponibilidade das tecnologias digitais. Os dispositivos móveis (doravante DM) com acesso à internet funcionam como um fio digital, interligando a vida pessoal, social e educacional dos alunos, que podem encontrar neles condição favorável para se exporem cada vez mais ao Inglês em contextos não-formais, visto que a expansão das tecnologias móveis é um fenômeno global, que veio gerar mudanças não só nos padrões de comunicação, mas também no uso da LI.

Santaella (2008, p.17) afirma que “nas últimas décadas, tem havido uma constatação crescente de que estamos atravessando um período de mudanças particularmente rápidas e intensas”. O que não poderia ser diferente, pois as novas gerações de alunos estão inseridas em uma realidade midiática globalizada, de compartilhamento e interação social. Além disso, os DM podem ser utilizados na promoção de um ambiente de aprendizagem de LI como LE real, autêntica e relevante para os envolvidos, pois o conhecimento é abordado a partir de seu uso, oferecendo amplas possibilidades de comunicação e de interação social.

Destacamos, também, que o conhecimento da primeira língua, a LM e seu impacto na aquisição da L2 (e vice-versa) é questão de grande importância no aprendizado de línguas; e pesquisas mais contemporâneas têm mostrado que os aprendizes recorrem à sua LM durante o aprendizado de L2 devido à interação em nível individual, entre a L2, a L1 e os processos cognitivos dentro da aquisição da L2 (LIGHTBOWN, SPADA, 2006).

A aprendizagem da LI faz parte do meu<sup>2</sup> percurso acadêmico e profissional, dedicando-me ao ensino desta língua como docente por quase 30 anos. Entendo que pensar o ensino e a aprendizagem da LI é, dentre várias outras questões, questionar-se sobre a forma como ensinar e aprender uma língua; a importância do ensino da LI e o suposto insucesso que ocorre na sala de aula. É posicionar-se no lugar do aprendiz que pode ver tal língua como a “língua estranha” que nunca poderá ser usada por ele fora da sala de aula; que em sua realidade a LI jamais fará parte e que, portanto, o fará rejeitá-la.

Ao não identificar-se com a língua alvo, a imagem que o aprendiz pode ter de si, de seu lugar, do lugar do outro (o falante nativo da LI) e da imagem que esse outro lhe tem pode ser de opostos extremos, que nunca se encontrarão. A nova identidade que o aluno encontra ao aprender uma LE leva-o a transcender, mexe com sua identidade aparentemente estável,

---

<sup>2</sup> Na primeira parte da introdução utilizo a primeira pessoa do singular, por tratar-se de narrativa de minha história de vida.

desperta o confronto com a diferença, podendo levá-lo a ressignificar e ressignificar-se nas condições de produção da outra língua.

Em experiência como tutora do curso EAD de Letras – Português/Inglês da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), bem como de um projeto de extensão de ensino de Inglês Instrumental semi-presencial, promovido pela Central de Idiomas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, (UFTM) da qual era servidora, além de docente do curso, inquietou-me o fato de que, no primeiro caso, a aprendizagem nos ambientes virtuais lá disponibilizados na época não considerava a LI como parte do mundo real dos alunos, que suscitasse neles o interesse pela língua, ao não perceber nesta uma função da realidade prática.

O segundo caso assemelhou-se ao terceiro, no qual fui docente no Curso de Capacitação aos servidores da UFTM, promovido pelo Departamento de Recursos Humanos desta Instituição Federal de Ensino Superior – IFES, os quais sensibilizaram-me pelo fato de que os alunos, ao buscarem tal capacitação, não sabiam posicionar-se quanto aos reais motivos de aprenderem a LI, nem como beneficiarem-se da aquisição desta LE e das tecnologias digitais que estão presentes na sociedade moderna, ao alcance de todos, permitindo integrar diferentes mídias, linguagens e recursos, apresentando informações, desenvolvendo interações, produzindo e socializando produções, independente do tempo e do espaço de cada participante.

Esta pesquisa tem como objetivo principal discutir acerca do aprendizado da LI a partir da perspectiva do aprendiz, observando os aspectos positivos e negativos promovidos pelos aplicativos (doravante apps) Duolingo e Babbel, buscando verificar como se dá a mediação da aquisição da LI via tais apps para além da sala de aula e as questões de identidade, buscando evidenciar que aprender a LI por meio de DM pode tanto afetar o processo de reconstrução identitária como levar a uma conexão das áreas linguísticas e a um redesenho das comunidades linguísticas.

Também, a pesquisa buscará levantar o duelo de identificações que acontece dentro e fora da sala de aula. No primeiro caso, a identificação que supostamente acontece na sala de aula clássica, baseada na suposição de um conjunto de habilidades que se coleciona juntamente com os colegas e professores, ainda realizados via mecanismos disciplinares que funcionam desmontando conhecimento em unidades e/ou em capacidades, habilidades, competências relativamente independentes umas das outras, montáveis e desmontáveis livremente em diagramas.

No segundo, a identificação que acontece nos processos ‘extraclasse’, que é possivelmente a identificação direta com um personagem completo e ficcional, embora realizável: o mítico falante da língua, além das variações e diversidades linguísticas, os espaços bilíngues e as comunidades linguísticas por onde a LI pode transitar. Faz-se igualmente importante abordar o ensino e a aprendizagem desta língua na interface entre o processo de ensino/aprendizagem da LI e em uma convergência entre a autonomia (FREIRE, 1996) e os processos identitários constituintes do aprendiz. Salientamos que este trabalho não tem como hipótese o declínio das línguas (maiores), nem mesmo o recuo do inglês, uma vez que entendemos que o ‘ir-e-vir’ entre as línguas torna-se processo de reforço no mundo linguisticamente diverso no qual vivemos, onde o inglês é a língua franca.

As intensas transformações presenciadas por todos, seja em termos sociais, econômicos, culturais, políticos e/ou linguísticos, resultantes do processo de globalização, expõem a clara expansão das tecnologias móveis, que disponibilizam informação e comunicação centralizada no usuário e na aprendizagem, comunicação esta pervasiva, com conectividade ubíqua, figurando em ambiente computacional acessível em qualquer lugar e a qualquer hora.

Tal comunicação é corporificada, multiplamente situada “[...] nos deslocamentos espaço-temporais dos indivíduos” (Santaella, 2013, p. 15) e tem característica colaborativa, pessoal e personalizada, o que corrobora as ideias do m-learning e vem ao encontro das propostas de abordagens pedagógicas de aprendizagem de LI via apps para DM, criando oportunidades para que o aprendiz desenvolva competência intercultural, por meio de comunicação com comunidades de falantes nativos e não-nativos, além de fornecer *feedback* multimodal, o que pode ajudá-los com necessidades especiais individualizadas no aprendizado.

Faz-se importante ressaltar que o acesso à informação e à tecnologia é fator primordial para a construção do capital social de que fala Warschauer (2003), cujo acesso demanda conhecimento da LI e letramento digital (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013), de forma que o indivíduo inclua-se integralmente na sociedade da informação e do conhecimento na qual vivemos.

Partindo dos pressupostos de que o aprendizado da LI no confinamento da sala de aula não consegue conferir autonomia ao aprendiz e o desenvolvimento da autonomia e o aumento da proficiência da LA são complementares e integrados; que as múltiplas identidades dos aprendizes (nos muros da escola) são tratadas como um simples conjunto linguístico rotulado

como falantes não nativos; e o não uso das TIC não favorecem o repensar dos espaços e multiplicidades do espaço digital, essa pesquisa busca contribuir com o aprendizado da LI, sob a perspectiva do usuário dos apps Duolingo e Babel.

Consideramos relevante analisar a possível tensão entre a continuidade do poder dos dispositivos clássicos (e até mesmo sua expansão), com o surgimento de novos dispositivos, e se estes potencializam a língua de outras formas, fazendo aparecer a fala na escrita, o estrangeiro misturado ao nativo e vice-versa, supondo a tradutibilidade de tudo o que se diz para qualquer língua, privilegiando a comunicação em detrimento da expressão.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tornei-me usuária dos apps Duolingo e Babel, via DM, na aprendizagem da LI, no período de agosto de 2017 a julho de 2018, acessando as atividades dois dias por semana, com duração de 1 hora, buscando vivenciar todas as fases que o usuário deve seguir, utilizando um diário para registrar as observações, como aprendiz e pesquisadora. Apesar de ser fluente na LI e desta fazer parte da minha trajetória profissional, a escolha, ao colocar-me como aprendiz desta língua, pautou-se por sentir a necessidade de avaliar o ensino/aprendizagem dessa LE sob outra perspectiva, que não fosse apenas como proficiente na língua e/ou como docente. O foco recaiu sobre buscar entender os pontos positivos e negativos sob a perspectiva de usuário dos apps deste estudo e como a experiência da docência na LI poderia contribuir para suscitar ações pedagógicas futuras, necessárias à implementação desses aplicativos, a partir das análises feitas, empreendendo, assim, um percurso de “mão dupla”.

O diário foi um instrumento relevante para o registro dos aspectos importantes quanto à abordagem para a aprendizagem da LI nestes apps, em uma visão de docente/aprendiz/pesquisadora, permitindo registrar impressões, reflexões e/ou outras informações relacionadas à minha experiência com o Duolingo e Babel. Diários de campo são muito utilizados em pesquisas qualitativas, tornando úteis as anotações no sentido de auxiliarem análises mais consistentes.

As questões que orientaram a pesquisa foram:

1) Como se dá a aplicabilidade da LI por meio dos apps para DM, Duolingo e Babel, e como estes apoiam os processos de aprendizagem desta língua, visto que muitos destes não são desenvolvidos por profissionais ligados à área da pedagogia de L2/LE, como o Duolingo?

2) Como os apps para DM, Duolingo e Babel, direcionados ao ensino da LI, apoiam os processos de aprendizagem desta língua, ligados ao desenvolvimento da identidade e (re)significação?

3) De que maneira o aprendizado da LI se dá não mais na identificação ou na necessidade de se comunicar, como um gesto de reconstrução da língua?

4) Até que ponto o contato das línguas objeto deste estudo reflete na organização de diferentes resultados linguísticos?

Para tanto, buscamos: trabalhar os conceitos de m-learning - Aprendizagem de Línguas Mediada por Dispositivos Móveis (doravante MALL), bem como suas implicações para a educação; analisar as abordagens de Ensino de LI e a viabilidade de adequação dessas ao m-learning.

Durante o período de minha participação como usuária dos apps, em atividades online voltadas para o ensino da LI, desenvolvi minha própria experiência, da qual algumas reflexões são apresentadas neste trabalho. Tais ferramentas para o aprendizado da LI chamaram minha atenção como espaços identitários, permitindo o exercício da autonomia do aprendiz. Tornei-me usuária nos apps acima citados, no intuito de vivenciar o percurso de aluna da LI, buscando conhecê-los, entendê-los e interagir de forma real.

Trata-se de pesquisa qualitativa, de cunho exploratório (TRIVIÑOS, 1987; CHIZZOTTI, 1991; CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991), sobre o aprendizado da LI, visto que busca explorar os ambientes estudados e conseguir indicações que no futuro poderão ser verificadas de forma mais específica e aprofundada. Tal pesquisa caracteriza-se pela imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, a saber, o mergulho nos sentidos e emoções, pelo reconhecimento dos atores sociais como sujeitos, que produzem conhecimentos e práticas, os resultados. Além da pesquisa de campo buscou-se a interlocução com os resultados de outras pesquisas e aportes teóricos, bem como trabalhos correlatos, oriundos de autores que recentemente têm trabalhado sobre esse tema.

Os dados coletados serão analisados pela pesquisadora e a descrição se dará por meio de texto, de forma não estruturada, com ênfase na análise qualitativa das informações obtidas, buscando responder às perguntas da pesquisa, bem como de outras que possam vir a surgir no decorrer do trabalho.

Esta pesquisa justifica-se pelo espaço que a LI ocupa na sociedade global, considerando de fundamental importância o ensino da LI em um cenário apoiado pelo uso dos DM (m-Learning) no desenvolvimento das habilidades linguísticas, visando ao empoderamento dos alunos. Também, pela relevância que as ferramentas digitais representam para o exercício da autonomia do aprendiz e os espaços identitários que o constituem e reposicionam, visto que aprender a LI por meio das TDIC permite desmistificar a visão de

“língua estranha”, que nunca será usada fora dos confinamentos da sala de aula, além de tornar tal aprendizado mais significativo, por se tratar de ambiente não formal (autêntico). Consideramos que os possíveis resultados aqui encontrados podem resultar em propostas de ações para implementação pedagógica das tecnologias móveis na aprendizagem da LI.

Embora sejam muitas as pesquisas que contemplem o tema do ensino/aprendizagem de LI via DM, ainda têm muito a ser explorado no tocante a tais ferramentas, não tanto no campo técnico, mas, principalmente nos campos teórico e didático. Apesar das várias pesquisas neste campo, pouco ainda se sabe sobre a eficiência e eficácia da aquisição das habilidades de LI via apps e, considerando o grande número de aplicativos voltados para o ensino desta língua no mercado, sejam eles de acesso livre ou não, estudos mais detalhados sobre o uso efetivo destes ainda são necessários.

É importante ressaltar que não temos a pretensão de reforçar um meio de educação em detrimento de outro, ao analisar e apontar dados relativos à aprendizagem da LI por meio dos apps. Torna-se fundamental enfatizar que a relevância deve recair sobre a inserção da qualidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC), que apresentem propostas pedagógicas adequadas, como forma de interação em uma era digital, buscando potencializar a construção do conhecimento. Destacamos, ainda, que é nosso entendimento que nenhuma tecnologia veio para substituir o professor e seu papel dentro e fora da sala de aula; contudo, as TIC/TDIC podem ser usadas para promover ensino e aprendizagem interativos e integrados, maximizando, assim, a experiência do aprendiz.

Essa dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo I – **APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA – ENGLISH ON THE GO** - descreverá sobre o ensino desta língua como LE, segunda língua, língua franca. Uma língua universal que traz ao aprendiz possibilidades de sentimento de pertença ao mundo globalizado. Abordará a questão das razões para se aprender a LI, considerando as novas necessidades de aprendizagem que cercam os alunos dessa era das tecnologias. Falará também sobre a importância da autonomia por parte dos aprendizes no aprendizado da LI, haja vista ser esta característica essencial para o sucesso no âmbito da aprendizagem online, reforçando que a autonomia está ligada à liberdade e à capacidade do aprendiz em construir e reconstruir o saber ensinado (FREIRE, 1996). Apresentará a identidade no ensino da LI como fator importante das negociações identitárias em uma sociedade diversa, na qual os aprendizes possam expressar suas identidades e marcar suas posições acerca de diferentes assuntos e comunidades. Buscará focar a importância da identificação ou não com o outro e com as

demais culturas para validar a visão de língua da qual partimos, a qual insere o aprendiz no mundo. Apresentará conceitos de identidade como a noção socioculturalmente construída (NORTON, 2006), a visão do sujeito social e os constantes processos de posicionamento do indivíduo (MOITA LOPES, FABRÍCIO, 2004), bem como as formas pelas quais as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, dentre outros. Trataremos dos conceitos básicos acerca da aprendizagem móvel (Mobile Learning), a forma como as tecnologias móveis podem ser utilizadas na aprendizagem da LI, principalmente via DM, e como o seu desenvolvimento tem sido moldado por fatores sociais e culturais.

O Capítulo II – **OUTROS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DA LI – A *STEP OUT OF THE CLASSROOM*** - Serão abordados os espaços de aprendizagem da LI além da sala de aula, destacando a tessitura do conhecimento, enfatizando, como exemplos, apps para DM, como o Duolingo e o Babbel. Buscará enfatizar a importância dos apps amplamente disponibilizados para os DM, destacando sua utilização como recurso tecnológico capaz de proporcionar uma aprendizagem alternativa de LI, além de ser uma maneira de motivar o aluno por meio do *design* da gamificação, instigando-o a aprender a LI de maneira colaborativa, múltipla, ubíqua. Discorrerá sobre a importância do desenvolvimento de novas habilidades de letramentos digitais, visto que a informação, por si só, não é conhecimento e que se faz necessário preparar os aprendizes para a sociedade global contemporânea, a qual estamos vivenciando. Este é um cenário mediado pela internet móvel; portanto, ensinar e preparar o aprendiz para o letramento voltado ao uso dos DM passa a ser ponto crucial, uma vez que o objetivo é a participação de todos em um contexto social de forma multimodal, cada vez mais mediado por recursos tecnológicos. Proporcionar tal capacitação pode significar a transformação do aprender tradicional feito dentro da sala de aula, agora perpassando pelo uso dos DM, auxiliando os aprendizes a desenvolverem letramentos móveis dentro de um contexto de ensino de LI.

No Capítulo III - **AQUISIÇÃO DE GRAMÁTICA NA LÍNGUA INGLESA – *EFFECTS ACROSS LEARNING*** será abordada a questão da gramática da LI e sua função no ensino desta língua, suas dificuldades na aprendizagem, bem como as variações do foco do ensino de línguas e suas várias metodologias, por meio da apresentação e prática das abordagens e métodos do ensino/aprendizagem. O que se prioriza correntemente é o ensino da LI não mais pautado na gramática como o objetivo do ensino, mas como ferramenta para atingir tal propósito, corroborando o ensino/aprendizagem por uma abordagem mais comunicativa. Também, serão apresentadas considerações acerca das dificuldades que os

aprendizes têm em entender certos aspectos gramaticais, além da dificuldade de internalizá-los de forma a serem capazes de transformá-los em habilidade comunicativa. Serão, também, abordadas algumas considerações sobre o conhecimento explícito e implícito de gramática na LI e o surgimento de *sprachbunds*, como consequência das interações linguísticas entre as duas línguas estudadas.

O Capítulo IV – **PERCURSO METODOLÓGICO – A PROCESS OF REFLECTION** traçará um perfil metodológico visando ao cumprimento dos objetivos da pesquisa. Justifica-se a escolha dos apps, bem como a definição do *corpus* de análise, formado por ferramentas digitais amplamente disponíveis para o ensino da LI. O uso das tecnologias não deve ser visto com um fim em si mesmo, mas como ferramenta que possibilita um entendimento mais amplo e mais complexo do processo de aprendizagem, especialmente de línguas. Desta forma, a aprendizagem de línguas passa a ser uma atividade contextualizada, marcada por experiências multimodais e multissensoriais, fomentada por meio da emergência de *affordances*. O estudo segue suporte teórico da ASL (REINDERS, PEGRUM, 2016; KRASHEN, 2003, 2014; PAIVA, 2013; LEFFA, 2008, 2014; ELLIS, 1999, 2006), contato de línguas e comunidades linguísticas (KAUFMAN, 1988; THOMASON, 2001; TRUBETZKOY, 1923, 1930). Por tratar-se de pesquisa qualitativa, exploratória, com suporte em Chizzoti (1991) e Cavalcanti e Moita Lopes (1991), foram analisados dois apps neste estudo, buscando entender o processo de identidade dos aprendizes de LI

O capítulo V – **ANÁLISE DOS RESULTADOS – A CLOSER LOOK** buscará responder às questões sobre com se dá a aquisição da LI, mediada pelos apps Duolingo e Babbel, com relação aos tipos de exercícios por eles disponibilizados, o inglês que se ensina e o que se pratica; a aprendizagem da LI não para tornar-se falante ‘nativo’, mas sim fornecer acesso a conhecimentos para uma ação social, ampliando as oportunidades sociais do cidadão, de realização e desenvolvimento individual e social na vida contemporânea, sobretudo, destacando como se dá a mediação da aquisição de gramática em LI via tais apps para além da sala de aula.

## CAPÍTULO I – APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA – *ENGLISH ON THE GO*

*A aprendizagem é uma espécie de alimento natural para a mente.*

*Acad. Quaest, 4,41, tradução nossa<sup>3</sup>.*

Pensar o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa (doravante LI) é, dentre várias outras questões, questionar-se sobre a forma como ensinamos e aprendemos uma língua; a importância do ensino da LI e o suposto insucesso que ocorre na sala de aula. Aprender uma LE significa aprender a ouvir, falar, ler e escrever nesta língua. Até há bem pouco tempo, o processo de ensino e aprendizagem, de um modo geral, era centrado no professor (a principal fonte de conhecimento). Nos dias atuais, o professor passa a ser o mediador dos conhecimentos, as TDIC entram em cena como ferramentas essenciais de acesso à informação, evoluindo exponencialmente, englobando nossa vida cotidiana, nossos lares, nossa vida pública, chegando até as escolas.

Definir uma língua como genuinamente global é possível devido ao fato de seu uso não estar restrito aos países ou aos órgãos políticos. Assim é a LI, uma língua universal que, para falantes não nativos tem sido ponto fundamental para o sucesso profissional, mas, principalmente para a identificação pessoal, do indivíduo com sentimento de pertença ao mundo globalizado. Aprender uma língua significa ter direitos nela, e o inglês e a tecnologia ampliam o acesso à informação real e atual, possibilitando ao indivíduo participação ativa na era do conhecimento.

O inglês não é mais visto como apenas uma LE, mas sim, como o meio global de comunicação. É por meio da LI que grande parte do conhecimento do mundo é disponibilizada, haja vista as publicações científicas se darem majoritariamente nesta língua; e o acesso ao conhecimento é o cerne da educação. Os sujeitos dessa era da informação vislumbram a importância de aprender a LI, de forma a se fazerem inseridos no processo de desenvolvimento ocorrendo em escala global. É o inglês a via de acesso a essa inserção, permitindo que os alunos consumam valores culturais, bens e produtos de diferentes partes do mundo, aprendendo, principalmente, a refletir sobre e criticar o mundo.

A partir da globalização e da introdução das novas tecnologias, faz-se necessário considerar o resultado social da aprendizagem de línguas e a formação do sujeito enquanto cidadão, em um contexto de grande diversidade linguística e cultural. É de conhecimento

---

<sup>3</sup> *Learning is a kind of natural food for the mind. (Acad. Quaest, 4,41).*

comum que as escolas públicas regulares no Brasil ofertam a disciplina de LE (normalmente a LI) a partir do 5º ou 6º ano. Nas escolas particulares, a língua inglesa já começa a ser ofertada desde a educação infantil, inclusive com escolas já oferecendo a educação bilíngue, apesar de tratar-se de projetos em início dessa proposta. No entanto, considerando nossas experiências no ensino da LI, bem como em estudos, em ambos os contextos, o enfoque fica apenas em torno do aspecto linguístico e instrumental da língua, sem considerarem os objetivos educacionais e culturais. Esse é um retrato de uma concepção de educação que se propõe a ensinar um idioma, como se este pudesse ser aprendido sem levar em consideração seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos.

Desta forma, o não aprendizado da sala de aula seria contrastável ao aprendizado "real" da aquisição de uma nova pertença identitária ("ser inglês", "ser americano", etc.), ou a pretensão do sonho imperial (anglosaxônico), levando o aprendiz a posicionar-se em um permanente movimento de procura (característica da incompletude do ser humano), tornando-se assim necessária a recusa ao ensino bancário de poder apassivador, do falso ensinar, deformando a criatividade de ambos, aprendiz e educador (FREIRE, 1996)<sup>4</sup>.

A linguagem é "transmissão de palavra funcionando como palavra de ordem, e não comunicação de um signo como informação" (DELEUZE, GUATARRI, 1995)<sup>5</sup>. Sujeitos a tal palavra de ordem estariam, então, os indivíduos aprendentes da LI preocupados com qual forma de ensino de inglês devem seguir, se devem tornar-se falante 'nativo' e como tornar-se um, qual inglês aprender, se serão capazes de 'falar bem a língua', se a pronúncia foi adquirida de modo correto, se a gramática aprendida será suficiente para embasar uma vivência real na língua alvo, conectados fortemente a tais redundâncias transmissoras de palavras de ordem que estão sempre a reafirmar o Inglês como cultura superior, como palavra de ordem padrão. A questão são as mediações pelas quais se pode aprender uma língua, que passam a incluir uma perspectiva das TDIC.

A língua é estrangeira apenas para o não bilíngue, para quem não tem a esperança de torná-la nativa para si, a não ser sob o risco de tornar a sua própria língua nativa estrangeira para si. Isso porque não há dois registros de palavra de ordem diferentes que coexistam. O aprendizado da LE pode, e frequentemente vai, fazer vibrar essa tensão de regimes estatais distintos que coexistem. A estrangeiridade opera, no mundo paciente de globalidades em que

---

<sup>4</sup> Freire (1996) defende que as escolas tradicionais formam alunos para a manutenção da sociedade opressora, sendo espaços alienadores, nos quais a educação se formaliza como veículo de dominação através das práticas consideradas como "bancárias" e "antidialógicas".

<sup>5</sup> Deleuze e Guattari (1995) postulam que a linguagem só pode ser definida pelo conjunto das palavras de ordem, pressupostos implícitos ou atos de fala que percorrem uma língua em um dado momento.

vivemos, o processo esquizofrênico do capitalismo justamente na presença de um império suposto que não ousa abrigar a todos na mesma *lingua franca*, mas compõe as línguas nacionais, regionais e locais, maiores e menores, e inclusive as línguas extintas e ficcionais em um mapa móvel, com hierarquias ocasionais, mas sem um padrão central efetivamente organizador. O inglês é, ele mesmo, uma língua esquizo.

Antes de mais nada, teria estrutura germânica, mas a influência românica é tão grande que chega a despertar dúvidas a sua filiação. Tecido conjuntivo do mundo, não é chave de leitura do mundo. A questão é que saber inglês, para o habitante de certas periferias, pode representar o sonho de uma língua que pudesse estar nesse lugar da palavra de ordem. A presença dos cursos de inglês em países como o Brasil é carregada desse simbolismo, que traz consigo o espectro da decepção: ou não se aprende o inglês (ao entrar em contato com esse vazio, ou com a impossibilidade da conciliação com o português como língua maior), ou se o aprende, mas não aparece aí uma possibilidade de sentido para o mundo, de cidadania global, que o inglês não oferece realmente.

Aprender uma LE tornou-se parte do mundo contemporâneo globalizado e o número de pessoas buscando esse aprendizado tem aumentado muito. Isto pode ser devido à maior acessibilidade ao ensino de LE, principalmente mediado pelas tecnologias digitais, que proporcionam o acesso à cultura da língua alvo. A dimensão cultural pode ser entendida com relação às culturas em contato, ou outras trocas culturais e linguísticas.

Pensando a globalização e o ensino de LE, a relação que imediatamente nos vem à mente é a LI, que tem tradicionalmente sido referência da língua que a maioria das pessoas busca aprender. Ainda se configura prática comum o ensino de LE, principalmente a LI, ser visto como desnecessário (pelos alunos e também seus professores), pois, como muitos dizem, “ninguém vai viajar para os Estados Unidos, logo não é preciso aprender”; “mal sei o português, que é minha língua materna...”. No entanto, vivenciamos a presença da LI em todos os lugares: na mídia (músicas, televisão, filmes), nas marcas de produtos, nos cartazes nas ruas, nas publicações acadêmicas e até nos nomes das pessoas.

Podemos, então, dizer que, se um cidadão não domina pelo menos parte da LI, não consegue compreender o que está à sua volta. Contudo, o papel da LE vai além desses tópicos, pois cumpre também com o objetivo de formar cidadãos integralmente preparados para o mundo, por meio de novos códigos linguísticos. O ensino da LI proporciona ao educando um maior esforço cognitivo, devido às estratégias necessárias para obter esse aprendizado. Para aprendê-lo, é preciso um processo de adaptação, que vise o

desenvolvimento da habilidade de se lidar com a mudança, com a reestruturação e reformulação dos problemas advindos nesse aprendizado.

Os PCN (BRASIL, 2000, p. 30) citam que são necessárias boas práticas de linguagem para um aprendizado significativo. E para isso, devem ser disponibilizados espaços adequados, ferramentas de apoio, bons livros e materiais diversos disponíveis. Nossa visão é de que ainda se faz necessário empenhar esforços de forma a melhorar o domínio da competência na LI, sob uma nova perspectiva, investindo na integração das tecnologias móveis nos contextos de aprendizagem da língua alvo, explorando as potencialidades de tais tecnologias no processo e aprendizagem da LI, que propiciam aos alunos entrarem em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles se reproduzem. As funcionalidades dos DM são exemplos de como os avanços tecnológicos nos aproximam e nos integram do/no mundo, podendo estimular o interesse dos alunos ao mesmo tempo em que desafia seu raciocínio, inteligência e autonomia.

Todavia, o que se vê no ensino da LI nas escolas é o que Freire (1986) chama de “Educação Bancária”, em que o professor dita as regras, passa o conteúdo, e cabe ao aluno apenas acatar e copiar o que lhe é atribuído. Não há dialogicidade. Há depósito de informações, controle das pessoas e chance nenhuma delas aprenderem significativamente, de modo que possam se expressar e interagir na aula. Neste contexto, a educação bancária é vista como uma negação do corpo do educando.

A educação libertadora proposta por Paulo Freire (1986) pode servir de importante instrumento de emancipação do homem diante da opressão, visto que demonstra sua preocupação diante da realidade vivida pelo educando, propondo intervenção prática no ambiente cotidiano escolar, de forma dinâmica, transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando.

O pensamento de Freire nos convida a iniciar uma caminhada buscando atingir as metas da autotransformação. O teor de sua obra constitui-se em promover a liberdade humana a partir do ato pedagógico. Desenvolvendo e usando as categorias do diálogo e da ação coletiva, Freire propõe que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa a si mesmo, mas os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996).

Assim, os indivíduos, na medida em que se educam em comunhão uns com os outros, interagem e interferem na sociedade mostrando sua individualidade na construção do coletivo. Dessa forma, a organização de uma educação que promova autonomia e liberdade repousa

sobre um importante referencial que é decodificar a cultura e as motivações dos grupos, o que pode ser feito via DM, além do contexto escolar, da sala de aula.

### 1.1 Aprender Inglês para quê? – Velha língua, novo público

A preparação das novas gerações para a plena inserção na sociedade moderna não pode ser feita usando os quadros culturais e os instrumentos tecnológicos do passado.

Ponte (1993, p. 56)

A LI, vista em dimensão mundial, tem se tornado importante tema de estudo. Sua formação possui grande semelhança com as línguas latinas, inclusive a língua portuguesa. Por vários fatores, a LI foi eleita como a língua franca das nações, considerando o mundo globalizado no qual vivemos; uma língua capaz de estabelecer comunicação em praticamente todos os campos conhecidos pela humanidade. Ao longo dos séculos, a língua inglesa vem assumindo diferentes papéis, desde língua falada pela sociedade inglesa menos favorecida do século XIX até língua global ou língua franca por excelência (RAJAGOPALAN, 2005) no século XXI.

Mais do que uma questão política e social, o inglês é um facilitador e formador de pessoas bilíngues aptas a cooperarem com o crescimento e sucesso da sociedade global. Aprender a LI é desejar participar de práticas sociais diferentes e diferenciadoras. Encontramos na literatura vários estudos que já apontam que o número de pessoas que usam o inglês como segunda língua é maior que o número de falantes nativos, pois aprender esse idioma significa ampliar as oportunidades sociais do cidadão. Esta língua apresenta traços de várias famílias linguísticas, tornando-a, então, uma língua natural capaz de atender a demanda de um mundo que precisa estabelecer comunicação para atingir outros fins maiores, tais como fins de estudos, diplomáticos e comerciais. Nesse mesmo sentido, Crystal (1999, p. 1-2) acrescenta que

O Inglês tem um tipo de status administrativo especial em mais de 70 países. [...] Isto é bem mais que o status alcançado por qualquer outra língua. [...] Mais de 100 países tratam o Inglês apenas como uma língua estrangeira; mas, na maioria deles, esta língua agora é reconhecida como a língua estrangeira principal a ser ensinada nas escolas. Devido a este desenvolvimento em três perspectivas, falantes de primeira língua, de segunda língua e de língua estrangeira – é inevitável que uma língua mundial, em algum momento, venha a ser usada por mais pessoas do que qualquer outra. O Inglês já atingiu este estágio (tradução nossa).<sup>6</sup>

<sup>6</sup> English has some kind of special administrative status in over 70 countries. [...] This is far more than the status achieved by any other language. [...] Over 100 countries treat English as just a foreign language; but, in most of

A finalidade do ensino da LI deve orientar todo o processo da aprendizagem e, neste sentido, ensinar a LI como uma língua franca significa formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir.

Para a plena realização do aprendizado da LI, são necessárias práticas educativas que criem e desenvolvam sentimentos, valores, condutas, posturas e identidades dos participantes desse processo e a escola deveria ser o espaço para se fazer isso, o que, no entanto, não tem dado conta.

Ponte (1993, p. 56) já referia que “a preparação das novas gerações para a plena inserção na sociedade moderna não pode ser feita usando os quadros culturais e os instrumentos tecnológicos do passado”. Muitos são os exemplos de lugar-comum ao interpelarmos nossos alunos sobre o porquê de quererem aprender a LI, ao dizerem que dominar a LI significa ter prestígio; que a LI é a língua que domina os âmbitos da pesquisa científica; os filmes e músicas são expressados em sua maioria na LI; que falar inglês vai proporcionar trabalho e futuro melhores, para citar alguns discursos.

Percebemos que querer ensinar a LI não implica que o aluno deva desejar o lugar do falante nativo, mas sim ter a finalidade de fornecer acesso a conhecimentos para uma ação social, ampliando as oportunidades do cidadão, aumentando as chances de realização e desenvolvimento individual e social na vida contemporânea. É contribuir para que o aprendiz tenha acesso a novos conhecimentos de várias naturezas: tecnológicas, sociais, econômicas, ecológicas e culturais.

Autores como Pennycook (2012) e Rajagopalan (2004) defendem a desmistificação do conceito do falante nativo ideal, pois, estabelecer tal definição, para eles, significaria excluir variantes linguísticas e ignorar relações de poder que permeiam o uso da LI nos mais diversos contextos do mundo contemporâneo.

Aprender a LI não se trata mais de querer transformar-se em um outro, de querer identificar-se como nativo, ou de questionar-se se quer ou deve aprender essa língua. As consequências da expansão do inglês e a ascensão dessa língua ao status mencionado vêm provocando mudanças que devem ser analisadas quanto às estratégias de ensino e recursos para além dos materiais didáticos tradicionais, como a exemplo dos apps para DM.

---

these, it is now recognized as the chief foreign language to be taught in schools. Because of this three-prolonged development, of first language, second language and foreign language speakers – it is inevitable that a world language will eventually come to be used by more people than any other language. English has already reached this stage (CRYSTAL, 1999, p. 1-2).

## 1.2 Autonomia na aprendizagem da LI

*O desenvolvimento da autonomia do aprendiz e o aumento da proficiência da língua alvo não são somente mutuamente complementares, mas completamente integrados um ao outro<sup>7</sup>.*

LITTLE (2007, p. 2, tradução nossa)

Utilizar as tecnologias digitais no ensino/aprendizagem da LI requer atividades que permitam o exercício da autonomia por parte do aluno, uma vez que esta é característica essencial para o sucesso no âmbito da aprendizagem online. Ser/tornar-se um aluno autônomo significa responsabilizar-se por seu próprio aprendizado, objetivando uma aprendizagem ativa, compartilhada e transformadora. Moran (2011) postula que a sociedade conectada em rede aprende de forma mais flexível, constante e aberta.

No Brasil, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) não definem o termo autonomia, mas dizem que esta é uma "capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas" (PCN; 1998, p. 94). Freire (1996) não define autonomia, mas induz à conclusão de que o papel do professor é de criar possibilidades para que o aluno produza e construa seu próprio conhecimento. Em LE, as definições para este termo são ainda complexas. Paiva (2005) considera que a autonomia sugere um conceito que engloba os fatores de interferência externos e os diferentes graus de independência no processo de aprendizagem.

Dentro da visão sociohistórica, a interação e a construção coletiva de conhecimento são fundamentais no processo educacional. De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser simplesmente a reprodução de um conhecimento já existente para tornar-se um processo de desenvolvimento cognitivo em que o individual e o coletivo se complementam e se manifestam na interação. Esse processo pressupõe uma organização discursiva mais equilibrada e um aluno mais autônomo e consciente. Essa habilidade de co-construir e gerenciar sua própria aprendizagem é o que se conhece como autonomia; e ela pode ser aplicada em quaisquer áreas de ensino. Considerando o ensino de línguas, faz-se fundamental ressaltar que a aprendizagem de uma segunda língua pode ocorrer com mais eficácia se os aprendizes puderem desenvolver e exercer a sua autonomia. Esta pode configurar-se uma das molas propulsoras para uma aprendizagem eficaz e sustentável.

---

<sup>7</sup> *The development of learner autonomy and the growth of target language proficiency are not only mutually supporting but fully integrated with each other (LITTLE, 2007, p. 2).*

O papel da autonomia na aprendizagem de LE ganhou destaque em várias pesquisas no Brasil e no mundo (LEFFA, 2002; OLIVEIRA e PAIVA, 2005; dentre outros). Pesquisas na área de ensino demonstram a relevância da autonomia no processo de aprendizagem, havendo um consenso entre alguns autores de que a autonomia deve ser desenvolvida e ensinada, já que a aprendizagem, que não é apenas mera reprodução do que já existe, se concretiza por meio da autonomia.

Libertar o aprendiz da dependência do professor é questão que deve ser desenvolvida nos alunos, incentivando a participação ativa e consciente. Para o senso comum, autonomia significa liberdade e independência. Quando se pensa em um sujeito autônomo a imagem que vem na mente é a de um sujeito capaz de reger suas escolhas de forma reflexiva; um indivíduo consciente e protagonista de sua própria história e evolução. Nesse sentido, os DM tornaram-se ferramentas apropriadas a tal desenvolvimento, visto que estão ao alcance das mãos todo o tempo e que muitos dos vários apps criados para o ensino/aprendizagem de LI fazem uso da gamificação para atrair e incentivar tal independência.

A autonomia, para Freire (1996), está ligada à liberdade e à capacidade do aprendiz em construir e reconstruir o saber ensinado. Entendemos ser possível ensinar o aluno a ser autônomo, e isto pode ser promovido a partir da escola, criando condições para que essa habilidade seja desenvolvida de forma a possibilitar que o aprendiz gradualmente desenvolva um maior envolvimento, uma maior reflexão sobre esse processo interativo da autonomia na aprendizagem, ainda mais considerando o cenário da LI e os apps voltados ao seu ensino, amplamente disponíveis.

Entendemos que a autonomia na aprendizagem da língua pode levar o aluno a uma maior autonomia no uso desta, visto que, corroborando a ideia de Little (2007), a autonomia do aprendiz não se configura apenas um ponto adicional, muitas vezes visto na forma como o aprendizado de línguas é organizado, mas deve estar no cerne da teoria do ensino e prática de línguas. O ensino de língua tem na competência comunicativa o objetivo principal e o caminho para alcançar tal competência está na interação e na autonomia.

Os PCNS (BRASIL, 2000), no Brasil, não sugerem uma metodologia específica para o ensino de línguas. Optam por uma abordagem sociointeracionista como incentivo ao desenvolvimento da prática oral, proporcionando ao aluno seu próprio letramento. Em conformidade com o que dizem os PCNS, o ensino de LE nas escolas se pauta apenas no sistema formal da língua, pensando em proporcionar ao aluno a habilidade necessária de se

comunicar em situações reais. Com isso, tanto estudantes quanto professores podem desmotivar-se, pois o ensino de tal forma não desperta o interesse de ambos.

Tais parâmetros curriculares estabelecem as competências e habilidades a serem exercidas em LE e afirmam que, integrados às áreas de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras (doravante LE) assumem a condição de ser parte indissolúvel de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração com o mundo globalizado. (BRASIL, 2002, p. 25).

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) trata diretamente de “como ensinar” com olhar de respeito ao que já existe de conhecimento que o educando possui. Levando em consideração o ensino/aprendizagem da LI, a pedagogia deveria ser a que reconheça a bagagem, a experiência do aluno e a realidade em que está inserido. Quando um professor desconsidera o aluno como um ser capaz de produzir conhecimento e o considera um ser sem formação contínua, o docente está reproduzindo o discurso autoritário de que o estudante é um mero depositário.

A educação preocupada com a formação humana leva em consideração o reconhecimento do indivíduo como produtor do seu próprio conhecimento, do modo como este enxerga o outro, o “diferente”, à maneira de ser e estar no mundo e de compartilhar as experiências, e à forma como se interage, relaciona e dialoga com esse outro. São proposições para o ensino de línguas que têm como fundamento o outro, a diferença e a diversidade cultural. A relação ou interação com o outro pauta-se no reconhecimento desse outro, das suas experiências com a língua, mas também no reconhecimento das experiências do outro em si, em um exercício de intersubjetividade.

A apropriação da LI sempre representou, no Brasil, um instrumento que fortalece as diferenças entre as classes menos e mais favorecidas; desta forma, deixa de promover a igualdade, a transformação e a inclusão dos indivíduos na sociedade. Isso porque as políticas educacionais e o ensino de LI na escola não garantem uma aprendizagem efetiva, de qualidade. Buscando tal qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas fora das escolas regulares; mas, os menos privilegiados continuaram à margem desse conhecimento.

Entretanto, com a introdução das tecnologias digitais, todas as ‘classes’ passam a ter as mesmas oportunidades de aprendizado. O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir,

agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos (KENSKI, 2003, p. 21).

A educação defendida por Freire (1996) se fundamenta no diálogo e no respeito ao educando, de modo que a concepção de mundo deste não é descartada. Suas ideias refletem uma postura ideológica que pode levar o educando a tomar decisões que modifiquem a realidade em que está inserido. Considerando essa visão, supomos que a aprendizagem da LI pode representar um aumento da competência comunicativa dos alunos, de modo que estes possam produzir sentido na língua alvo e não apenas “absorver” informações.

Freire (1996, p. 98) afirma que,

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Considerando a dialogicidade uma das pilstras que norteiam a filosofia freiriana, a interlocução em LE poderia levar os educandos a refletirem sobre sua própria realidade, tornando-os indivíduos críticos. A dialogicidade defendida por Freire (1996) não consiste apenas em conversar com o educando, mas levá-lo a passar de uma consciência ingênua a uma consciência crítica. Essa passagem se dá pela negação de uma “educação bancária” e pelo estabelecimento de uma educação problematizadora. Para levar os educandos a tornarem-se sujeitos de seu próprio conhecimento, a educação despoja-se da aura de neutralidade e assume a ideologicidade que lhe é inerente.

No início dos anos 80, o conceito de autonomia do aprendiz começou a ser usado com relação à educação do adulto e a sistemas de aprendizagem, com a ideia de que os alunos o faziam por sua própria conta. No final desta década, em parte devido ao impacto das teorias de educação centradas no aluno, esse tema passou a ser discutido também no ensino de línguas, resultando em crescente inclusão da autonomia do aluno nos currículos nacionais.

Little (2007, p. 2) destaca a importância da autonomia do aprendiz na teoria do ensino de línguas ao pontuar que a essa autonomia e o crescimento da proficiência da língua alvo são, ao mesmo tempo, completamente integradas e se reforçam entre si. Pare ele, somente a partir desse entendimento é que se é possível obter um conjunto de princípios pedagógicos gerais que permitam a elaboração de procedimentos específicos do ensino/aprendizagem de línguas.

### 1.3 Identidade no ensino da LI: A língua inventando um novo “eu”

*[...] as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora 'sabendo', sempre, que elas são representação.*

HALL (2000, p. 112)

O aprendiz, qualquer que seja o cenário educacional no qual esteja inserido, representa um vasto leque de identidades sociais e culturais, como homens/mulheres; estrangeiros/locais; falantes nativos/não nativos; indivíduos com crenças particulares; grupos sociais ou sociedade como um todo. No contexto do ensino/aprendizagem da LI, o que ainda se vê, principalmente em sala de aula, é que as múltiplas identidades não são abarcadas pela pedagogia, mas sim tratadas como um simples conjunto linguístico rotulado como falantes não nativos.

Ainda existe o mito de que para se obter sucesso na LI o aprendiz precisa deixar para trás, esquecer-se de sua(s) identidade(s) já constituída(s) enquanto falante da LM para adaptar-se às normas e padrões do falante nativo da língua alvo. No entanto, sabemos que a cultura da LM do aprendiz é uma parte integral de sua(s) identidade(s) e não pode ser substituída. Aprender uma LE é mais do que adquirir formas gramaticais, fonológicas, entre outras; é principalmente reconstruir-se a si mesmo. Se a LI, que é tida como a língua franca do mundo, pertence às pessoas que a falam (JENKINS, 2007), e não somente aos falantes nativos, até que ponto as metodologias e recursos voltados para o ensino/aprendizagem dessa língua conciliam as identidades multidimensionais dos sujeitos que se dispõem a esse aprendizado via apps?

A globalização e relevante massificação cultural rompem com as noções de tempo, espaço e fronteiras que marcam a contemporaneidade, e as transformações ocorridas com relação ao indivíduo estão bem marcadas, quer seja pelo excesso de informações e fatos veiculados cotidianamente, e um encolhimento espacial. Todos estes fatores podem levar a uma diminuição dos padrões de identificação coletiva e a necessidade individual de sentido passa a ser fundamental. Estudos que abordam aspectos que caracterizam o funcionamento das sociedades contemporâneas, também associados aos impactos das TDIC, são importantes para analisar as práticas sociais e a constituição identitária.

Nos tempos modernos, o Inglês é ainda mais importante e a cada vez mais usado em todos os lugares. Desta forma, pensando o papel da LI na globalização, entendemos que a identificação ou não com o outro e com as demais culturas é importante para validar a visão de língua da qual partimos, a qual insere o aprendiz no mundo. A língua é usada como

ferramenta para moldar a conversação dos aprendizes; mas, ao mesmo tempo, o sentido de quem são está sendo negociado, bem como a forma de verem suas relações com o mundo.

Nas últimas décadas, a visão de identidade mudou da condição de relativamente estática para mais dinâmica, na qual a interação social é parte central para o entendimento do indivíduo; assim, pensar em identidade nos remete à reflexão acerca dos laços intra e extra grupos, o processo de definição de pertencimento e diferença e a produção simbólica, uma vez que a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Isso significa dizer que, estruturada a partir da construção de símbolos, a identidade apresenta-se como um elemento configurador e reconfigurador das práticas sociais. Além disso, podemos dizer que o processo de construção de identidades também se vincula a causas e consequências materiais. Dentre as diversas características da identidade temos a marcação da diferença, estabelecendo relações de pertencimento, participação, igualdade, bem como de segregação e distanciamento, sendo que os processos de identificação se dão como um evento dinâmico, sujeito a transformações constantes, destacando a identidade como uma construção social mutável.

A representação (discurso), por meio das práticas de significação e os sistemas simbólicos pelos quais os significados são produzidos, constantemente cria e recria posições sociais dos sujeitos. Percebemos que os significados produzidos pelas representações tornam possível a produção de sentidos sobre as experiências e sobre aquilo que se é, estabelecendo identidades individuais e coletivas.

Analisar a identificação significa analisá-la também como relação de poder, o poder de incluir e excluir indivíduos e grupos de papéis sociais situados no sistema de (auto)representação, tendo as posições dos sujeitos marcadas de forma valorativa. O conjunto de práticas no qual os sujeitos (individuais e coletivos) estão inseridos pode reforçar ou enfraquecer determinados termos de pertencimento e exclusão.

A definição da identidade (o processo identificatório) é sujeita a vetores de força, a relações de poder; não é simplesmente definida, mas, imposta. O (re)posicionamento dos sujeitos em um sistema classificatório não é um processo consensual e voluntarista. Este é um campo de disputas, de discursos, de práticas e ações coletivas. O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, ele assume identidades diferentes em diversos momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente e uno. A identidade deve ser analisada não do ponto de vista da unidade interna, mas como dispositivos discursivos exercidos por meio do poder cultural. Ser ou não falante nativo da LI, ser aprendiz de uma segunda língua (L2), de uma LE, constituem categorias discursivas, reforçando a ideia

do processo de identificação como uma construção situada no terreno das relações de poder, configurando a posição dos indivíduos enquanto sujeitos.

As fronteiras delimitam a separação das pessoas em grupos. Ao mesmo tempo em que definem quem está “fora”, também definem quem está “dentro”, gerando sentimentos de similaridade e de filiação. As diferenças e similaridades, além de serem definidas e pensadas, são também desempenhadas pelos indivíduos, sendo as fronteiras um meio essencial para a disputa por status.

O aprendiz da LI não necessita identificar-se como semelhante aos falantes nativos, uma vez que não precisa tornar-se igual ao falante nativo da LI. A identidade a ser construída é múltipla e feita no que vai diferenciá-lo do outro (do falante nativo). Ao buscar aprender a LI ele pode ser visto como alguém que busca ser identificado como aprendiz dessa LE. A diversidade cultural faz com que os indivíduos se deparem com múltiplas identidades, que são negociadas, construídas e desconstruídas no transcorrer da vida. É necessário pensar o aprendente de LI em sua nova posição, que é deslocada e descentrada, de uma construção sempre em processo, cuja identidade, na modernidade, não é unificada. Ao contrário, passa a ser cada vez mais fragmentada, com múltiplas construções identitárias manifestando-se por meio de diferentes discursos e práticas.

Mediante essa pluralidade cultural decorrente da globalização, as identidades são confirmadas e novas surgem neste processo, como afirma Hall (2000) ao dizer que

a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2000, p. 87).

A construção de identidades no discurso, formada no diálogo contínuo entre o “eu” e a sociedade, torna-se uma característica marcante da vida social na pós-modernidade. A maneira como o sujeito social é reconhecido pode mudar a cada interação e, no curso de várias interações, pode-se dizer que: as identidades sociais estão em constante processo através da linguagem; fragmentadas, conforme o posicionamento do indivíduo nas interações discursivas; e contraditórias, dependendo do posicionamento do indivíduo (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2004). Assim, podemos dizer que as identidades se apresentam em grupos e é no confronto destes que pode se constituir a identidade, pois, uma vez que um grupo afirma sua identidade, ele também afirma a identidade do outro que lhe é diferente.

As instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global. No entanto, essas não são apenas transformações em extensão: a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência.

A identidade pode ser definida como a noção socioculturalmente construída (NORTON, 2006), uma vez que indica o modo como um indivíduo entende sua relação com o mundo, no tempo e no espaço, e em termos de possibilidades futuras. A identidade, vista como abordagem social (NORTON, 1995), integra o aprendiz de línguas com o contexto do aprendizado e configura-se como um conceito múltiplo a ser entendido dentro dos contextos sociais nos quais os sujeitos vivem. Portanto, entender a relação entre os aprendizes da língua e o mundo social mais amplo significa entender o modo como o aprendizado da LE é influenciado pelas práticas (dos indivíduos, da comunidade, das instituições).

Considerando as tecnologias digitais presentes no dia a dia de todos, frutos da globalização mundial, o conhecimento vem sendo distribuído por uma rede interconectada de pessoas; a sala de aula já não é mais o espaço central e único para o aprendizado. Ela mais parece um campo sem vida, dentro da qual os professores tentam transmitir algo que o aluno sabe onde encontrar sem que a sala de aula se faça necessária; os DM estão ao alcance de todos e cumprem bem essa função, de multitarefas, caracterizados por atividades que podem ser feitas 'on-the-go', a qualquer momento, e em qualquer lugar.

Desta maneira, a informação não necessita ser feita via transmissão, uma vez que está disponível online, para ser desfrutada pelos aprendizes a qualquer momento, da forma que quiserem. Larsen-Freeman e Anderson (2011) corroboram a ideia de que a tecnologia fornece recursos de ensino que trazem experiências significativas para os aprendizes, pois, por meio das TDIC muitos materiais autênticos podem ser fornecidos, constituindo-se um dos vários pontos positivos no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Num mundo extremamente tecnológico e em constante mudança, o aluno também é afetado em relação a sua formação e identidade. Assim, torna-se relevante discutir o posicionamento que o aluno ocupa ou é levado a ocupar, bem como as possíveis implicações deste posicionamento no contexto educacional. Freire (1996) nos alerta que ensinar não é transmitir conteúdos e, ao afirmar isso, posiciona professores e alunos em lugares diferentes do que eles têm ocupado: são esses lugares da condição de aluno da LI que nos interessa.

A questão é como participar da globalização, por meio do aprendizado de línguas, em níveis de crescimento pessoal, o que demanda a construção de posicionamentos críticos sobre esse fenômeno mundial que, como observa Rajagopalan (2003), acaba por redefinir a identidade das pessoas. O contato com outras línguas vai além do aprendizado dos aspectos estruturais comunicativos e pode, entre outras coisas, conduzir o aluno a dialogar com o seu eu, construindo assim novos posicionamentos identitários.

A identidade de aluno vinha sendo construída, baseada na perspectiva de que ele (o aluno) não tem condições de construir conhecimento, daí a necessidade de condicionar-se ao espaço da sala de aula, de subordinar-se às palavras de ordem dos professores, detentores únicos do saber a ser ‘transmitido’ ao aluno, que devia ser assujeitado, passivo, receptor. O discurso é de buscar um aprendiz participativo; no entanto, o modo como o aprendiz é tratado teoricamente, e conseqüentemente em grande parte das estruturas curriculares, é como alguém que precisa ser ensinado, alguém que precisa, por exemplo, receber de um professor as melhores estratégias de aprendizagem, e de um currículo, os conteúdos necessários para sua formação.

Via de regra, não é o aprendiz quem traz para seus estudos aquilo que acredita precisar conhecer, mas sim um grupo de pessoas mais experientes que se veem conhecedores das necessidades dos alunos e assim formulam conteúdos e áreas de conhecimento a serem transmitidos e dominados pelos aprendizes. No entanto, essa ideia já não cabe mais nos dias de hoje, pois, pensar a identidade dos estudantes dessa geração das tecnologias é percebê-la a partir de (re)posicionamentos constantes destes.

Antes, confinados aos espaços de controle da sala de aula, eram sólidas as localizações que tínhamos como indivíduos sociais. Com as transformações ocorrendo em rede, estamos também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. Podemos dizer que tem ocorrido uma perda (suposta) de nossa estabilidade (também suposta), fazendo com que haja um deslocamento ou descentralização de nosso “eu” sujeito. Tal descentralização nos leva a rever nosso lugar no mundo social e a buscar novos processos de identificação.

Norton (2006, p. 3) afirma que o uso da linguagem deriva da “[...] apropriação das palavras de outros no processo complexo e conflituoso, no qual as palavras não são neutras, mas expressam predisposições e sistemas de valor particulares”. Assim, podemos dizer que aprender uma LE não é um processo neutro, haja vista que negociar em uma língua é, antes de tudo, uma prática social, uma vez que envolve situações reais, usos e interlocutores que estão

socialmente situados no tempo e no espaço. Neste sentido, uma relação mais próxima entre o aprendizado de LE e a identidade é estabelecida.

No mundo contemporâneo, as novas formas de pertencimento se afirmam como especialmente significativas na medida em que mudanças econômicas e sociais reforçam a identificação a outros tipos de grupos sociais: étnicos, religiosos, de gênero, dentre outros. Tendo em vista que um número cada vez mais significativo de pessoas utiliza o inglês para comunicação internacional, e sendo a língua um importante componente da cultura, somos levados a refletir qual o impacto que esse fato tem nas identidades culturais. Identificar abrange duas dimensões: a) a construção da subjetividade individual; b) os processos de identificação dos sujeitos com os grupos sociais a que pertencem ou que desejam pertencer. A subjetividade individual se desenvolve sempre em relação ao “outro” que lhe é exterior, por meio de processo de identificação/desidentificação.

Pode-se definir-se enquanto sujeito a partir do reconhecimento de traços em comum ou em contraste com os outros que lhe cercam; o que se é e o que o outro não é, quem é igual a si e quem é diferente; ser identificada como brasileira e não-americana ou inglesa, de falante nativo ou não-nativo da língua que deseja-se aprender. Estas são marcas identitárias, posições de sujeito constituídas nos discursos das práticas sociais. Quando se é convocado a assumir determinadas posições, baseadas nos discursos da contemporaneidade, pode-se reagir de forma a investir nessas novas identidades, ou, ainda, resistir a todas elas.

É possível considerar que entre os grupos de aprendizes encontram-se aqueles que identificam-se com a LI, interessando-se por ela, bem como aqueles que a tratam como dispensável, irrelevante. Para os que a dispensam, cabe questioná-los o motivo de não querer aprender essa língua que se encontra em todos os lugares e circunstâncias (nas músicas, nas marcas e estampas de roupas, nos nomes das empresas, nos jogos online, nas publicações científicas, entre outras coisas).

Resistir a este aprendizado pode ser devido ao pensamento do aprendiz de que esta “língua estranha” nunca será usada por ele fora da sala de aula, que em sua realidade a LI jamais fará parte. Há aí uma não-identificação do aprendiz com tal língua, pois, para ele os pressupostos de que aprender o inglês será importante para ter um bom emprego no futuro (exemplo mais comum nos discursos de professores e alunos, conforme nossas vivências, que frequentemente relacionam “saber inglês” ao mercado de trabalho, propondo assim um discurso genérico de que aprender inglês esteja atrelado tão somente à conquista de um emprego), não configura-se parte imprescindível de seu imaginário.

A imagem que tais aprendizes podem ter de si, de seu lugar, do lugar do outro (o falante nativo da LI) e da imagem que esse outro lhe tem podem ser de opostos extremos, que nunca se encontrarão.

Aprender uma língua vai além do conhecimento e domínio de um sistema linguístico; envolve investimento na própria identidade do sujeito. Não se trata de processo solitário; é processo construído e resulta de interações sociais e experiências (e crenças) do sujeito que, como um aprendiz, visualiza sua participação e se imagina inserido na comunidade dos falantes da LE que se quer aprender.

Rajagopalan (2003, p. 69) discorre sobre as formas pelas quais as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento. Ele afirma que esta renegociação se dá pelo ‘contato entre as pessoas, entre os povos e entre as culturas’. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma LE como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação “[...]. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita em vários idiomas está redefinindo sua própria identidade” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Desta forma, a linguagem é vista como ação social e histórica que, na interação, também constitui a realidade. Diante disso, os aprendizes fazem parte do contexto social da linguagem, no qual seu uso é heterogêneo. Em outras palavras, os aprendizes serão parte de uma comunidade de falantes, já que terão um ‘lugar’ nesta estrutura social.

A nova sociedade, marcada pela pós-modernidade, remete a reflexões sobre a identidade do sujeito inserido nesse contexto, considerando que as mudanças são aceleradas, constantes e instantâneas. Tais mudanças geram impacto e dificuldade para a construção da identidade do aluno. A compreensão do tempo e do espaço é essencial para que a reestruturação das relações sociais se dê em seu aspecto cultural, no sentido de minimizar os obstáculos encontrados na configuração de uma identidade a esse sujeito pós-moderno.

Com o advento da globalização a questão da identidade passa por inúmeras mudanças culturais, a sociedade tradicional passa a ser a sociedade pós-moderna, refratária ao tempo e ao espaço, fazendo a função de uma grande rede virtual. Rede essa que interconecta tudo e todos, e pela qual o sujeito contemporâneo constrói suas relações e sua identidade. Woodward (2008) afirma que a identidade não é mais vista como pronta, acabada, mas sim fragmentada, não fixa, em contínua transformação, alicerçada na diferença para com o outro.

Considerando as identidades fragmentadas, Moita Lopes (2002) destaca que

as identidades sociais têm sido descritas como fragmentadas, portanto, complexas, no sentido de que não são homogêneas. [...] Dependendo das relações de poder existentes exercidas em práticas sociais particulares, o mesmo indivíduo pode estar posicionado em identidades sociais contraditórias. [...] Elas estão sempre sendo construídas ou reconstruídas através dos esforços de construção de significado nos quais nos engajamos (MOITA LOPES, 2002, p. 138-139).

Podemos dizer que a identidade é objeto da interação entre o indivíduo e a sociedade. No entanto, é a partir da relação com diversos mundos culturais que sua identidade se estabelece, sendo reconhecido como sujeito pós-moderno em um contexto de mobilidade, imprevisibilidade e insegurança da contemporaneidade. As novas identidades advindas da transformação a que nos propomos ao aprender a LI são consequência da globalização e da abolição das fronteiras.

A noção de identidade pode ir alterando-se na medida em que o entorno e as circunstâncias em que os alunos se situam vão sendo transformadas. Desta forma, o aprendiz pode sentir-se obrigado a assumir uma identidade para a qual não se encontra preparado, quando da aprendizagem de uma LE.

Expressar-se em uma LE implica assumir outra identidade que não aquela no âmbito da língua materna. Podemos identificar certa vulnerabilidade quando o aluno se coloca na situação de falar a língua inglesa, o que para ele significa construir outra identidade além daquela de falante da língua materna. Essa nova identidade faz com que o aluno reconstrua seus conceitos de mundo, de linguagem.

O avanço tecnológico tem promovido grandes mudanças, perceptíveis na sociedade e no âmbito da educação, nos quais as possibilidades oriundas da inserção de tecnologias digitais estão cada vez mais presentes. Warschauer (2002), já questionava se a tecnologia é uma ferramenta para o aprendizado de línguas ou se o aprendizado de línguas (aqui, a língua inglesa) é uma ferramenta para o acesso à tecnologia. Podemos responder a este questionamento afirmando que ambos são os benefícios, incluídos e complementares um ao outro.

Uma vez que as sociedades e as culturas estão em constante mudança e desenvolvimento, mormente com a mediação das tecnologias digitais, também as questões de diferença, igualdade, do 'ser' ou 'tornar-se' são passíveis de mudanças. Buscando uma abordagem híbrida, com a incorporação de ferramentas digitais no ensino da língua inglesa, os indivíduos e seus DM podem sentir-se estimulados a saírem dos confinamentos escolares,

buscando uma contra-identificação com a posição de sujeitos passivos da não aprendizagem na sala de aula.

O ensino/aprendizagem de LI, mediado pelas mídias digitais, configura-se uma mudança social, visto que auxilia a formação de um sujeito racional, capaz de ideias e experiências para atuar nesses novos espaços múltiplos da tecnologia.

Ao buscar aprender uma LE, o sujeito se depara com uma língua que é “de outro”; imagina os nativos dessa língua que está aprendendo, suas características, vendo-se como diferente daqueles que dominam a língua. Nesse sentido, os espaços de ensino/aprendizagem de línguas configuram-se espaços identitários por excelência. Por meio deles podemos rever quem somos e quem são os outros. Aprender uma LE é lidar com sistemas linguísticos, bem como com uma prática social complexa que atribui valor e significado a quem fala. Tais valores e significados relacionam-se diretamente com a forma como os sujeitos se identificam e são identificados ao aprender uma LE.

Rajagopalan (1999) expõe que o conceito de língua está ligado de modo direto a povo, nação, país, e enfatiza que falar em identidade nacional remete a falar de uma identidade linguística, sugerindo a ruptura entre língua e nação, tendo em vista o modo de vida dos dias atuais. Segundo o autor, “[...] Eu não digo mais eu sou isso’, mas que eu estou sendo isso agora e não sei o que serei amanhã”. Afirma que antes do fenômeno da globalização o sujeito “falava ou não uma língua, e ponto final”; mas que, no entanto, a procura por aprender uma L2 tem sido algo cada vez mais crescente, o que para ele acaba por afetar a personalidade dos sujeitos, tornando-os cada vez mais inacabados.

Neste contexto, aprender a LI está associado aos anseios que temos de vir a ser, a tornar-se. No entanto, definir identidades baseadas nas construções das relações não é tarefa fácil. A Identidade é como os indivíduos agem e interagem, posicionam-se e são posicionados em um lugar social, uma forma de estar no mundo, e, portanto, um meio de formar e transformar identidades. Nas palavras de Norton (2000, p. 5), a identidade é “[...] como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa vê as possibilidades para o futuro”.

À medida que o sujeito começa a aprender o inglês, percebe estar sofrendo os efeitos dessa língua. São várias as situações nas quais ele pode se ver como uma ‘outra’ pessoa, que está tornando-se diferente do que era. Pode chegar a pensar que a LI está inventando um novo “eu”, e tudo aquilo de novo que aprende da LI não representa ou evoca elementos da mesma forma inquestionáveis que representam em sua língua materna.

O novo “eu” pode ser comparado a um quebra-cabeça, e o aprendiz pode ver-se em uma construção de pequenas e inúmeras peças desse quebra-cabeça. Uma vez que tem a percepção de sua formação na ‘nova’ língua construída por tantos elementos, pode referir-se a si mesmo como um sujeito híbrido, visto que, ao falar o inglês, ele é infiltrado, permeado e modulado pelo português, e vice-versa. Cada aquisição de nova língua pode levar a modificação de outra, hibridizando, fertilizando a outra.

Uma vez novo falante da LI, o aprendiz pode identificar-se como a soma de suas línguas, como um ato performativo no qual este aprendiz encontra-se enfrentando essa língua e já fazendo dela sua. Aprender uma LE, como a LI, marca e modifica o indivíduo em um processo de negociação identitária; processo esse que Pavlenko (2001) identifica como de “perdas e ganhos”. Entendemos que esta autora assim afirma, pois ninguém passa ileso pela exposição a uma L2. A aquisição de uma nova língua reconfigura a identidade do sujeito, questionando a relação que está inserida entre o sujeito e a sua língua.

A constituição da identidade está longe de ser um processo simples; ele é gradualmente desenvolvido em um contexto social e a identidade cultural materna, os aspectos identitários que os aprendizes trazem consigo ao estudarem uma L2 podem ser essenciais no processo de aprendizagem da língua alvo. Rajagopalan (2003) menciona que a perda de identidade é motivo de angústia para os alunos. De acordo com o linguista, isso mostra que a questão da identidade já não pode ser mais percebida como algo pacífico, pois nota-se cada vez mais que as identidades são precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante. E como as identidades não são estáveis, são facilmente desestabilizadas.

A crise de identidade pode originar-se de dois motivos principais: o primeiro é o excesso de informação que circunda as pessoas no mundo globalizado; o segundo refere-se às instabilidades e contradições que caracterizam a linguagem na era da informação e as relações entre pessoas e povos (RAJAGOPANLAN, 2003).

Devemos entender a identidade como algo situado sócio-historicamente, pois o sujeito está inserido em um contexto sócio-histórico, em um reflexo das vozes que o circundam, e a relação com os outros, a interação é fundamental para o processo de (re)definição das identidades. Visto que os contextos de interação sofrem alterações, sobretudo na pós-modernidade, a identidade também tem a característica de estar suscetível a mudanças constantes, podendo criar vários novos “eus”.

A LE pode propiciar a construção da identidade dos alunos ao oportunizar o desenvolvimento da consciência sobre o papel exercido por esta LE, tanto na sociedade

brasileira quanto mundial, favorecendo ligações entre todas as comunidades. Moita Lopes (1998) entende as identidades das pessoas como em constante processo de criação e construção a partir da vinculação dessas pessoas a práticas sociais, visto que é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares; os significados que os aprendentes dão a si e aos outros. Por não serem fixas, mas sim complexas, diferenciadas, reposicionadas continuamente, as identidades podem ser construídas e reconstruídas pelo sujeito a partir do mundo que o cerca.

Possivelmente, o insucesso que ocorre na sala de aula, com relação ao aprendizado de LI, antes de ser uma questão de metodologia, é uma questão que perpassa a constituição do aprendiz frente à língua a ser adquirida e ensinada. Podemos mencionar os métodos tradicionais há tempos amplamente usados, como os livros didáticos, CDs, recursos audiovisuais, multimídias, veiculados por instituições nacionais e/ou internacionais, muitas delas especializadas no ensino de LI e, frequentemente, utilizados como receitas metodológicas, independente de ordens individuais, histórico-culturais, dentre outros fatores, como se fossem um único material capaz de abranger o ensino da LI em qualquer lugar, a qualquer tempo e para todas as pessoas.

Aprender a LI nos tempos atuais constitui-se na construção de um novo eu, no viés do outro; trata-se de um conflito entre a língua materna (LM) e a LE, produzindo negação e/ou reconhecimento no idioma estrangeiro, haja vista que o espaço do processo de ensino e aprendizagem de uma LE estabelece relações de (des)identificações. Os aprendizes brasileiros da LI já são um sujeito na língua portuguesa, sua língua nativa; e desde pequenos já estão em contato com um universo de sons, gestos, movimentos que permitem que construam sua identidade e criem um sentido de pertença.

Diante disso, como deve acontecer o encontro com a L2? Esta deve absorver a LM, em uma relação de supremacia absoluta? De uma língua hegemônica, que é estranha, do outro, que deve ultrapassar os limites da LM, tomando o lugar do sujeito brasileiro que ali já habita, instaurando um socioculturalismo ideológico mundial e conseqüente desterritorialização? Isso ocorrendo, desidentificações serão provocadas, visto que o medo do estranho (LI), em comparação ao conhecido (LM) desestabiliza e instaura uma contraidentificação, uma negação da LE. Assim, entendemos haver a necessidade de se criar espaços para proximidades em que os aprendizes possam ver tomadas de posições diante dos processos identificatórios, espaços que promovam aberturas para que tais processos com a LI que estejam aprendendo sejam criados.

Aprender a LI não pode mais ser um contexto no qual o aprendiz deixe todo o “eu” que o constituiu na LM e o queira transformar em outro sujeito, mas sim um lugar onde ele possa se inscrever a partir de filiações identificadoras, pois, “inscrever-se em uma segunda língua é re-significar-se na outra língua... ‘saber’ essa língua, isto é, ser falado por ela” (CORACINI, 2003, p. 153). Desse modo, os aprendizes de LI estabelecem uma relação de identificação com o outro a partir de sua LM, construindo um lugar para que o sujeito estrangeiro habite, em um rearranjo que fará surgir novas identidades.

Caso o aprendente não promova sua inscrição na LI, possivelmente será apenas reprodutor, memorizando vocabulário, sem construção de sentidos e sem desenvolvimento de competências enunciativas de forma significativa, que advém de processo estreitamente ligado a inscrições identificatórias na discursividade da L2, que resulta das (des)identificações experienciadas pelo aprendiz frente à LE, bem como à LM.

Na ânsia por tornar-se um falante “nativo” da LI, o aprendiz pode buscar deixar o outro (o estrangeiro) dominar sua constituição de sujeito já falante da primeira língua (LM), de forma a incorporar esse estrangeiro. Assim fazendo, não serão criados espaços para identificações, o que poderá levar o sujeito a ocupar um não lugar, que o faz não ser visto nem mesmo em sua LM, menos ainda na LE; portanto, sem espaço identificador, sem sentimento de pertencimento.

Os aprendizes da LI são necessariamente constituídos pelo outro por várias identidades. Contudo, como podem, então, haver tantas desidentificações se esse outro, o estrangeiro, está em contato permanente com o aprendente? Para que a desidentificação não aconteça é necessário possibilitar abertura para que os aprendizes identifiquem-se com a LE e possam ver-se no e pelo outro, o estranho, aceitando esse outro estrangeiro por meio de filiações identificadoras. A questão não é de substituição de identidade, mas sim de discursividades linguísticas, em que não se supervalorize a LM e nem que se destaque a LI; antes, uma construção de identidades, com aprendizes capazes de interagir com outros, culminando no surgimento de interações linguísticas nas quais *sprachbunds* possam emergir.

Buscando uma reflexão sobre a forma como se aprende a gramática da LI, a partir do modo de encontro entre a LI e o aprendiz brasileiro, mediado pelos apps, devemos levar em consideração as questões que perpassam a constituição do sujeito perante a língua, que produza (des)identificações. Muito se tem estudado quanto ao ensino da LI, suas metodologias, recursos didáticos e tudo o mais que permeia a sala de aula. Entretanto, o que dizer do aprendiz que busca os apps como meio de aprender a LI, de modo que, no processo

de gerenciamento de sua própria aprendizagem, o professor, a sala de aula e até mesmo a escola dão lugar às mais diversas diferenças, em relação às quais vários aspectos de sua identidade se constituem de forma peculiar? É essa plurissignificação do sujeito mais autônomo e pós-moderno que vem se constituindo dia após dia em vários e novos processos de aprendizagem, transpondo fronteiras, bem como o lugar da LI no processo de identidade que nos interessa.

#### 1.4 Mobile Learning e o ensino da LI

*O tempo disponível em determinados momentos do dia pode transformar-se em proveitosos instantes de aprendizagem, e lugares que anteriormente eram dedicados a único propósito podem assumir um diferente papel.*<sup>8</sup>

KUKULSKA-HULME (2012, p. 3, tradução nossa).

Ao pensarmos os impactos das tecnologias digitais na comunicação humana, reconhecemos que as pessoas estão, a cada dia, ampliando e modificando as maneiras de articulação das diferentes modalidades (escrita, oralidade, som, imagem, movimento) e de participação social (uso de redes sociais e de tecnologias móveis, por exemplo) no ato comunicativo. A comunicação humana, como ato enunciativo, encontra-se em um dinâmico processo de transformação, no que se refere aos modos de organização e de construção de sentidos na atualidade, modificando a paisagem linguística e impactando também a maneira de concebê-la.

Para UNESCO (2013) a aprendizagem móvel pode ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar e envolve o uso de tecnologia celular combinado com outras TICs ou não, conforme elucidado no relatório:

Aprendizagem móvel envolve o uso da tecnologia móvel, sozinha ou combinada com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), para permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode desdobrar-se em variadas formas: as pessoas podem usar dispositivos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se com outras pessoas ou criar conteúdo, dentro e fora da sala de aula. A aprendizagem móvel também abrange esforços para apoiar amplos objetivos educacionais [...] (UNESCO, 2013, p. 6, tradução nossa)<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Pockets of time available at certain times of day can become profitable moments of learning, and places that were previously dedicated to one purpose can assume a different role (KUKULSKA-HULME, 2012, p. 3).

<sup>9</sup> Mobile learning involves the use of mobile technology, either alone or in combination with other information and communication technology (ICT), to enable learning anytime and anywhere. Learning can unfold in a variety of ways: people can use mobile devices to access educational resources, connect with others, or create

Para tanto, torna-se importante definir o que é tecnologia móvel. Segundo o relatório da UNESCO (2013), chegar a esta definição não é algo fácil, devido à rapidez com que as coisas mudam, pois se hoje é possível considerar como tecnologia móvel telefones celulares, computadores tablet, *e-readers*, dentre outros, amanhã a lista pode ser diferente. Este relatório define tecnologia móvel da seguinte maneira:

A UNESCO escolhe adotar uma definição ampla para dispositivos móveis, reconhecendo simplesmente que eles são digitais, facilmente portáteis, geralmente de propriedade e controlado por um indivíduo, ao invés de uma instituição, podendo acessar a internet, têm capacidades multimídia e pode facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação<sup>10</sup> (UNESCO, 2013, p. 6, tradução nossa).

Coscarelli (2009, p. 13) demonstra em seus estudos como a tecnologia digital perpassa amplamente nossas vidas quando diz que “vivemos o digital, somos o digital, fazemos o digital. Isso faz parte de nós, cidadãos inseridos no mundo contemporâneo, e se não faz, ainda, deveria fazer, ou vai fazer logo”.

Atividades como diversão, compras, estudos, pesquisas e até mesmo trabalho são muito frequentemente conduzidas em inglês. Afinal, quem não tem um *hobby*? Nas vitrines de lojas raramente está escrito promoção, mas sim *sale, on sale*; e os clientes podem procurar pelas *tags* de descontos progressivos por cores, ou definir *tags* quando da criação de sítios, blogs pessoais. Nas buscas em base de dados eletrônicos, os maiores e mais recentes resultados são encontrados na LI. Nas páginas dos periódicos, a divulgação das futuras edições vem apresentada na seção *Ahead of print*. A publicidade é também um bom exemplo; o cliente de *marketing* passa um *briefing* do *job* para a agência, dentre vários outros. A sala de aula, diante desse contexto, representa apenas uma entre as variadas oportunidades para contato com a língua alvo, a LI.

As TDIC, ao mediar a globalização e os fundamentos da aprendizagem móvel, promovem uma quebra de paradigma no modelo de educação cartesiano, de forma linear do

---

content, both inside and outside classrooms. Mobile learning also encompasses efforts to support broad educational goals [...] (UNESCO, 2013, p. 6).

<sup>10</sup> UNESCO chooses to embrace a broad definition of mobile devices, recognizing simply that they are digital, easily portable, usually owned and controlled by an individual rather than an institution, can access the internet, have multimedia capabilities, and can facilitate a large number of tasks, particularly those related to communication (UNESCO, 2013).

saber. Onde quer que se olhe, a evidência da penetração dos DM e sua adoção pelos indivíduos em suas rotinas é irrefutável.

O conceito de Mobile Learning (M-Learning) surgiu da preocupação em explorar a forma como as tecnologias móveis podem ser utilizadas na aprendizagem e como o seu desenvolvimento tem sido moldado por fatores sociais e culturais.

Data da década de 1970 a conceitualização do M-Learning, quando seus pilares teórico, conceitual e pedagógico começaram a transformar o mundo didático. A abordagem desta forma de aprendizagem possui recursos que estão acessíveis, independente da localização no tempo e no espaço, personalizada, configurando-se em grande suporte para a aprendizagem.

O'Malley *et al.* (2005) apontam ser o m-Learning qualquer forma de aprendizagem que aconteça quando o aprendiz não se encontra em local fixo, pré-determinado, ou o aprendizado que aconteça quando o aprendiz se aproveita de oportunidades oferecidas pelas tecnologias móveis. Kukulska-Hulme, Traxler (2005) preconizam que M-Learning é qualquer sistema educacional no qual as tecnologias dominantes são dispositivos portáteis; e que se configuram na forma pessoal, discreta, espontânea de aprender, 'à qualquer hora e lugar', além de ser também meio de acesso à ferramentas e materiais educacionais que amplia o acesso à educação para todos.

Mediar o aprendizado com as tecnologias digitais não configura solução para todos os problemas sociais e culturais; porém, concordando com Lévy (1999, p. 11), "[...] há que se reconhecer que o crescimento do ciberespaço resulta de movimento internacional que busca experimentar, coletivamente, novas formas de comunicação". Com isso em mente, faz-se fundamental explorar e utilizar todas as possibilidades dessas ferramentas visando os alunos e seu pleno desenvolvimento humano e social neste espaço.

Ciberespaço é um termo usado por usuários e desenvolvedores da rede digital e é definido por Lévy (1999, p. 92) como [...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização".

Até há bem pouco tempo, o máximo que se podia fazer com seu celular era baixar um toque diferente, enviar torpedos, ligar e receber chamadas. Hoje, a evolução técnica permite acesso a jogos, vídeos, softwares e programas multimídia, favorecendo a qualidade do ensino

de línguas. O celular passou a ser muito mais do que um telefone, não só em termos técnicos, mas também em termos sociais e sua adoção generalizada trouxe ao usuário uma variedade de novos contextos. O M-Learning pode reforçar o aprendizado da LI de acordo com os princípios comunicativos do ensino de línguas, podendo ter efeito fundamental no ensino de inglês ao estimular a habilidade comunicativa.

Considerando o m-learning, a maioria dos recursos de Aprendizagem de Línguas Mediada por Dispositivos Móveis (doravante MALL) ainda apresenta atividades pedagogicamente muito arraigadas ao ensino tradicional. Diante disso, faz-se importante considerar como a concepção de aprendizado via MALL relaciona-se com as abordagens pedagógicas estabelecidas para o ensino da LI. Pesquisas com relação ao campo MALL têm sido amplamente mediadas por desenvolvimento tecnológico, com os estudos ganhando muito destaque a partir de 2008, quando do surgimento da tecnologia para os *smartphones* e o uso de atividades com base na Web.

Por volta das últimas duas décadas tem-se visto uma mudança das abordagens pedagógicas tradicionais, baseadas na transmissão de informação e behaviorismo, para as abordagens progressivas, tais como o construtivismo social e suas muitas ramificações, como o aprendizado baseado em investigação e o aprendizado por tarefas. Estas são baseadas na noção de que os indivíduos constroem seu entendimento de mundo integrando o novo conhecimento com o já existente, uma vez que se envolvem em experiências e interações de aprendizado com outros.

Isto não significa que não haja espaço na educação para transmissão da informação ou aprendizado behaviorista, principalmente para conteúdo básico de níveis iniciais, como vocabulário ou gramática envolvendo *drills*<sup>11</sup> e jogos simples. Entretanto, já é de reconhecimento que o aprendizado não pode pautar-se somente por este viés. O uso de tais atividades raramente podem ser transferidas e usadas pelos aprendizes em contextos reais. Essa forma de ensino/aprendizagem, contudo, ainda não foi totalmente abandonada por professores e educadores e permanece viva em muitos contextos de ensino de LE.

Além disso, as chamadas ‘habilidades do século XXI’ precisam ser consideradas como importantes, pois incluem criatividade e inovação, pensamento crítico, colaboração, autonomia e flexibilidade, o que os apps podem proporcionar com facilidade. Com relação às abordagens pedagógicas voltadas para o ensino de LI, a abordagem comunicativa representa

---

<sup>11</sup> Atividade que pratica uma habilidade específica e geralmente envolve repetição (e/ou substituição) da mesma coisa, várias vezes.

uma mudança em direção à interação autêntica, situada, de acordo com os princípios de Aquisição de Segunda Língua (ASL) (REINDERS, H.; PEGRUM, M., 2015, p. 5).

Aprender a LI pode ser mais eficaz com a integração dos DM como o *smartphone*, uma vez que este dispositivo pode, também, assegurar o aprendizado de línguas por meio da autoavaliação. Esta forma de aprendizado confere autonomia ao aprendiz e o encoraja a buscar o aprendizado a seu modo, além de levá-lo a refletir criticamente sobre seu estudo, assumindo maior responsabilidade sobre seu próprio aprendizado. Deve-se, no entanto, enfatizar que para a eficácia da aprendizagem de LE via apps a integração de pedagogia de aquisição de segunda língua é fator relevante.

Warschauer (2006) ainda afirma que as TIC, quando integradas à dinâmica de aprendizado, as chamadas abordagens híbridas de ensino, criam novas realidades educacionais, ampliam conhecimentos, despertam interesses e desenvolvem habilidades e letramentos múltiplos. Para Lévy (1995, p. 14) “a mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais [...] o ensino e a aprendizagem, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, encaixam em novas configurações sociais”.

A comunicação está no âmago das atividades humanas, em todos os contextos da vida, e o telefone celular tornou-se o mais proeminente nessas relações, pois é o único (até o momento) com portabilidade, mobilidade e com outras modalidades que favorecem a comunicação, a informação e o aprendizado em qualquer lugar, a qualquer hora. A difusão no mundo da comunicação móvel, *wireless*, é mais rápida do que qualquer outra tecnologia de comunicação registrada historicamente. Juntamente com o celular e as demais TIC, estamos vendo o surgimento de novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, novos gêneros textuais, outros modos de encontro com culturas, enfim, novos letramentos múltiplos e digitais.

As transformações que as tecnologias proporcionam influenciam, inclusive, o modo de aprender e de ensinar das pessoas. De acordo com Lévy (1998), são três as formas de apreensão de conhecimento: a oral, a escrita e a digital, sendo que, para ele, a linguagem digital acontece no espaço das TDIC.

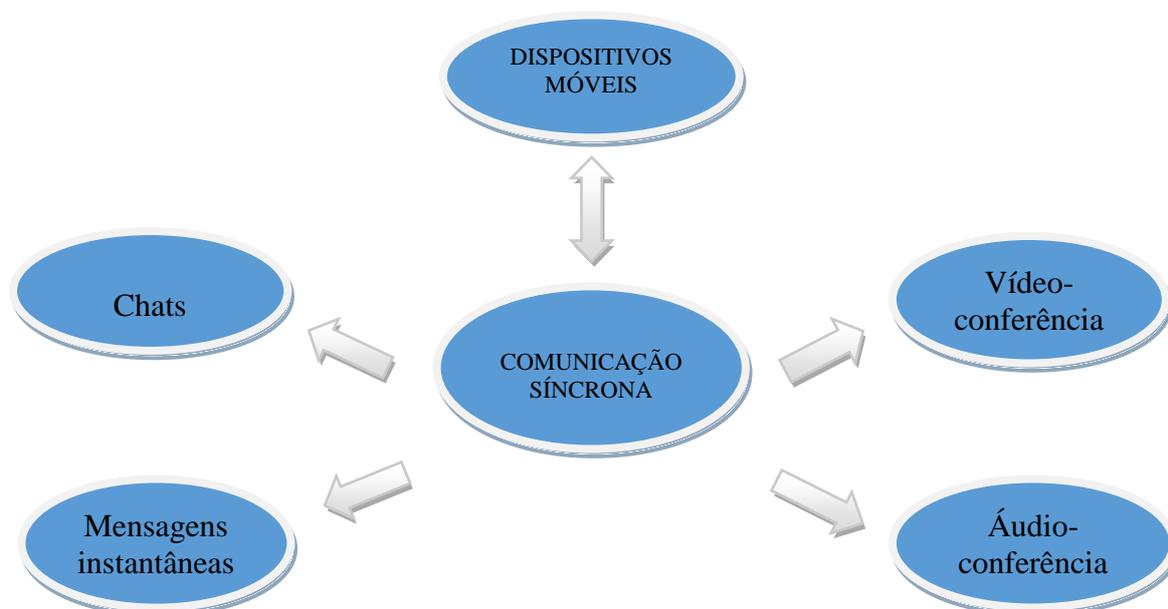
O aparelho celular é um artefato de múltiplas *affordances*<sup>12</sup>, que oferece oportunidades para: a) negociar conteúdo interativo ou para encontrar informações; b) comunicar de forma

---

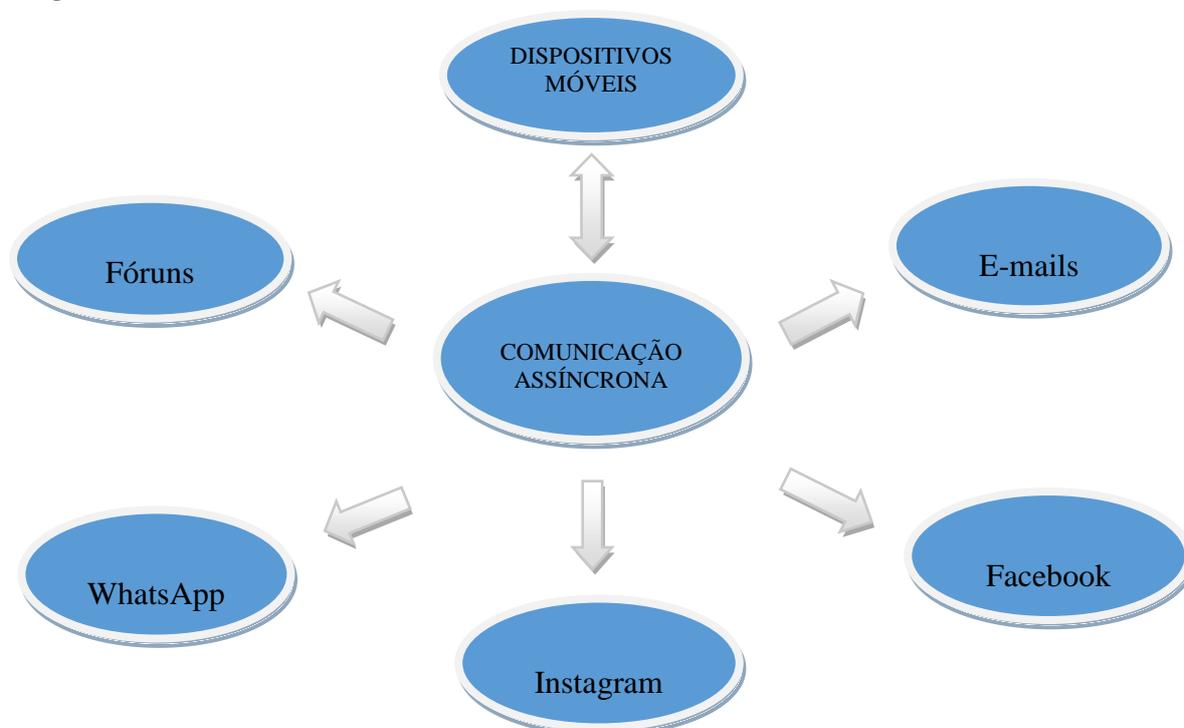
<sup>12</sup> Termo cunhado por Gibson (1986), a partir do verbo *afford* (*dar, propiciar, produzir, fornecer, proporcionar, ter recursos para*). Van Lier (2000) trouxe o termo para a área da aquisição de L2, definindo o conceito de *Affordance* (propiciamento) como “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidade e restrições (p. 253)”. Van Lier (2004, p. 91) define propiciamento como “algo com potencial para a ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico e social”.

síncrona<sup>13</sup> ou assíncrona<sup>14</sup> com falantes nativos ou não nativos; c) fazer publicações; d) gravar vídeos; e) enviar mensagens de voz, entre outras ações oportunas.

**Figura 1.** Comunicação Síncrona



**Figura 2.** Comunicação Assíncrona



<sup>13</sup> Comunicação simultânea, que ocorre em tempo real.

<sup>14</sup> Comunicação não-simultânea.

Pegrum (2014, p. 4) afirma que os DM têm pelo menos três grandes categorias de *affordances* que devem ser consideradas relevantes para o aprendizado. Em primeiro lugar, elas permitem uma ligação do local com o global: a interação é feita no e com os ambientes locais, enquanto simultaneamente o indivíduo permanece conectado às redes globais de recursos e pessoas, das quais pode-se aprender e com as quais pode-se compartilhar aprendizado gerado no contexto local.

Em segundo lugar, tornam possível uma ligação do esporádico e do expandido: pode-se engajar no aprendizado quando e onde estiver, podendo conectar-se novamente, simplesmente retomando o aprendizado de onde tiver parado. Em terceiro lugar, possibilitam uma ligação do pessoal com o social: fazem-se escolhas individuais sobre o *hardware* e *software* e pode-se configurar jornadas de aprendizado às necessidades e preferências individuais.

Entendemos que, para motivar-se, o aluno necessita definir suas atitudes com relação à LI e seus falantes. A expectativa de sucesso, o contexto, bem como os fatores pessoais e socioculturais e os benefícios que a aprendizagem da língua pode trazer devem nortear o estabelecimento de metas específicas nesse processo. Na contemporaneidade, o interesse pela aprendizagem da LI pode ser maior, haja vista os DM digitais que possibilitam a ampliação de oportunidades de acesso sem fronteiras, a qualquer hora, além do contato com a língua, com sua comunidade, seus valores culturais.

Tendo em foco as potencialidades que emergem da interação do usuário dos apps via *smartphones*, que potencializam as habilidades linguísticas na aprendizagem da LI, ilustramos *affordance* com um exemplo de Gibson (1979), a caixa postal. Ele afirma que uma caixa de correio não fornece o *affordance* de enviar cartas a uma pessoa que não tem conhecimento sobre o sistema postal. Neste caso, o conhecimento (*affordance* social) e a estrutura de uma caixa de correio (*affordance* tecnológico) são ambos envolvidos na possibilidade de enviar e receber cartas. Segundo Gibson, um *affordance* está presente, desde que o agente seja fisicamente capaz de realizar a ação necessária, e desde que a possibilidade de executar essa ação esteja presente.

Pesquisadores como Looi *et al.* (2010), Roschelle e Pea (2002) e Klopfer e Squire (2008) e trabalharam no desenvolvimento de novas possibilidades considerando o m-learning, e descrevem três tipos de *affordances* educacionais, sendo estes: tecnológica, social, a pedagógica exemplificada (Quadro 1).

**Quadro 1** - *Affordances* tecnológica, social e pedagógica, mediadas pelo celular.

Tipos de affordances	Roschelle e Pea (2002)	Klopfer e Squire (2008)	Looi <i>et al.</i> (2010)
Tecnológico	- Espaço topológico - aumenta o espaço físico com a troca de informações.	- Conectividade; - Portabilidade; - Sensibilidade ao contexto.	- Multimodalidade
Social	- Participação dos indivíduos em grupos como oportunidades de reflexão.	- Interação social	- Apoia a criatividade; - Compartilha artefatos em movimento; - Suporta a improvisação.
Pedagógico	- Situa professor como condutor de atividade. - Usa as ações dos alunos como artefatos para discussão.	- Individualidade	- Múltiplos caminhos para aprendizagem.

Fonte: Traduzido dos estudos de Laru (2012, p. 23).

O que se vê hoje é um contexto da computação ubíqua<sup>15</sup>, na qual os sujeitos estão fortemente ligados a seus DM, tanto para expressar sua identidade e status social, quanto para possibilitar a comunicação. Tais tecnologias digitais proporcionam novas formas de relações sociais, desafiando a forma como pensar o trabalho, o bem-estar, a cidadania e política, e o ensino/aprendizado. Os espaços de interatividade ora proporcionados por tais dispositivos para o contexto educacional permitem interações das mais variadas formas, em comparação com os ambientes tradicionais que priorizam apenas o face a face.

São estes dispositivos que podem agregar motivação ao processo de ensino e aprendizagem da LI, haja vista a importância e significado depositados neles pelos sujeitos. Um aprendiz motivado coloca-se mais disposto a assumir seu próprio aprendizado.

O ensino mediado pela tecnologia pressupõe que os alunos adquiram responsabilidade por seu aprendizado, uma vez que usarão recursos online para conduzir um aprendizado voltado ao individual, autorregulado. Isso equivale a dizer que usar apps para aprender LI pode fazer com que os alunos adotem uma abordagem de aprendizado autorregulada, percebida como controle e regulação do próprio aprendiz sobre seus pensamentos, comportamento, cognição, afeto, motivação.

<sup>15</sup> Ubiquitous Computing ou ubicomp – computação pervasiva é um termo usado para descrever a onipresença da informática no cotidiano das pessoas (WIKIPEDIA).

No contexto da aprendizagem autorregulada, os alunos podem gestar o tempo, autoavaliar-se, estabelecer metas, buscar auxílio e/ou informações, ações que constituem uma maneira de organizar e planejar a aprendizagem, de forma que, ao revisarem as tarefas, eles possam verificar os resultados obtidos. Tais ações transformam-se em estratégias autorregulatórias de aprendizado, vistas como “um processo consciente e autodirigido que envolve agentividade e autonomia, objetivadas pela definição e o estabelecimento de metas de aprendizagem” (BANDURA, 2008).

Também entendemos que os DM possibilitam que os alunos tenham acesso livre ao ciberespaço, a qualquer hora, em qualquer lugar, comunicando-se e colocando-se em contato com o mundo em tempo real. Por meio destes dispositivos, os estudantes direcionam-se a uma aprendizagem individualizada, espontânea e não coincidente com a educação formal à que estavam habituados. Santaella (2013, p. 25) afirma que “[...] inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino/aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar”.

Aprender uma LE por meio dos DM fomenta a ubiquidade, a mobilidade e a prática dos multiletramentos por parte dos alunos, levando-os a interagirem com a sociedade em uma diversidade cultural exponencial, além de promover a autonomia no processo de aprendizagem. A MALL pode ser usada para motivar e engajar os alunos de LI a desenvolverem o letramento e habilidades de linguagem por eles próprios, ao perceberem a importância deste como fator motivacional para encorajar o aprendizado de línguas.

Nos tempos atuais, os usuários têm a sua frente uma gama de possibilidades de apps à sua escolha. Não somente o celular é um dispositivo comum entre a grande maioria das pessoas, como também os apps, que podem ser vistos desde grandes empresas até a padaria na esquina ao lado de sua casa. A palavra app é abreviatura para o termo *application software* (software aplicativo, ou simplesmente aplicativo) em inglês. Apesar do mobile learning (m-Learning) não ser um novo conceito, as novas funcionalidades que este tem apresentado tem despertado grande interesse entre os educadores, incluindo os educadores de línguas.

Desde o surgimento de dispositivos portáteis o ensino de línguas demonstra interesse em explorar seu uso, permitindo alcançar novas habilidades no ensino. Os DM evoluíram com novas habilidades, tornando-se mini-computadores que, além de efetuarem ligações, incluíam serviços de mensagem, câmeras embutidas e gravador de voz (com reconhecimento de voz), entre outros aspectos, permitindo atividades de prática de vocabulário, *quizzes*, monitoramento ao vivo, compartilhamento de arquivos, dentre outros. Tais dispositivos, com

suas inúmeras potencialidades, disponíveis a qualquer hora e em qualquer lugar, são oportunidades ímpares para o uso educacional. Da mesma forma, softwares para tais DM têm surgido em grande escala, proporcionando novas conjunturas advindas do desenvolvimento de aplicativos móveis.

Mobile Learning<sup>16</sup> ou *m-learning*, configura-se modalidade de ensino contextual que favorece novos tipos de comportamentos, resultantes da interação sociocultural dos indivíduos e da convergência dos aspectos de usabilidade dos DM, que permitem um fluxo de microconteúdos, possibilitando uma real aprendizagem continuada.

Alguns benefícios da tecnologia móvel como ferramenta de aprendizagem, tais como, acessibilidade, flexibilidade, mobilidade e personalização parecem ser particularmente adequados para apoiar a ideia de continuidade no aprendizado. A propriedade dos DM, principalmente o celular, implica um maior grau de controle da aprendizagem de língua que facilita a continuidade e a interatividade entre os tipos de aprendizagens formais, não formais e informais. No quadro 2, mostramos os conceitos destes três termos, segundo estudos da UNESCO (2012).

#### Quadro 2 - Tipos de aprendizagem

Aprendizagem	Descrição
Formal	É a aprendizagem que decorre em instituições de ensino e de formação, é reconhecida por autoridades nacionais e conduz a diplomas e qualificações. A aprendizagem formal é estruturada de acordo com a organização educacional, tais como currículos, qualificações e exigências de ensino-aprendizagem.
Não-formal	É a aprendizagem mais flexível, adquirida em adição ou em alternativa com a aprendizagem formal. Ela geralmente ocorre fora da sala de aula, mas está sempre ligada a ações intencionais com assistência do professor e o currículo organizado.
Informal	É a aprendizagem que ocorre na vida diária, na família, no trabalho, nas comunidades e através de interesses e atividades dos indivíduos. Em alguns casos, a aprendizagem experiencial é um termo usado para se referir à aprendizagem informal que se concentra em aprender com a experiência.

Fonte: Traduzido dos estudos - UNESCO *guidelines* (2012, tradução nossa).

Sharples *et. al* (2009) definem dois componentes no conceito de *m-learning*. O primeiro é a definição de *mobile* (mobilidade) e o segundo é o de *learning* (aprendizagem). Embora o termo *learning* não deixe dúvidas, o conceito *mobile* pode reportar-se tanto às tecnologias móveis, como à mobilidade do estudante e também à mobilidade dos conteúdos e

<sup>16</sup> Mobile learning ou *m-learning* pode ser traduzido literalmente para o português por aprendizagem móvel, mas, optamos não traduzir este termo ao longo desta dissertação.

contextos. Neste sentido, mobilidade pode ser vista não só em termos de movimento espacial, mas também com relação às transformações temporais, diminuição de fronteiras, ampliação dos horizontes da aprendizagem.

Apesar da resistência e obstáculos ainda encontrados por parte dos professores, dos alunos e do contexto educacional, o m-learning pode ser visto como a chave para a aprendizagem futura, haja vista que as tecnologias móveis possuem potencial ilimitado, sem fronteiras, instantâneo. A interação com a tecnologia é parte integrante da moderna educação e escolaridade. Os DM estão em todo lugar, possuem sistemas operacionais multitarefa e multimídia. Apesar disso, vêm sendo lentamente apropriados pela educação formal. Muitas são as instituições educacionais que ainda proíbem sua entrada na escola e outras que, apesar de permitirem, não propiciam nem capacitam os alunos com os letramentos indispensáveis, muito menos incentivam o uso além da sala de aula.

Concordamos com Godwin-Jones (2011) quando afirma que os DM estão em constante desenvolvimento, apresentando a cada dia mais funções e versatilidade. Tal característica faz com que cada vez mais as pessoas adquiram seus dispositivos, tornando-os seus aparatos principais ou até mesmo únicos, e os carreguem como uma extensão de si próprios. Os educadores da linguagem não podem desconsiderar essa forte tendência (GODWIN-JONES, 2011, p. 8).

Na sociedade contemporânea, os sujeitos deixaram-se seduzir por esta tecnologia. Após a Segunda Guerra Mundial as sociedades disciplinares deram lugar às sociedades de controle, fazendo surgir forças que estabeleceram uma nova ordem. Tais forças teriam ocorrido com mudanças que aconteceram por todo o mundo capitalista, principalmente com as inovações tecnológicas. O uso dessas novas tecnologias para o controle social seria a mais nova expressão do exercício do poder na sociedade moderna.

Sibília (2012), em sua obra *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, aponta contradições e dilemas nos quais os processos educacionais estão inseridos, visto que os alunos não se deixam intimidar por ‘proibições das hierarquias escolares’, valores advindos (e ainda presentes) no regime de poder disciplinar, driblando com maestria tais situações. Eles recorrem às conexões nas redes a fim de evitarem ficar encerrados nas salas de aulas, modelos de meios de confinamento das sociedades disciplinares, “mais desesperadamente desconectados que disciplinarmente confinados” (SIBÍLIA, 2012, p. 177).

### 1.4.1 Aprender LI fora da sala de aula – *English at learner's fingerprints*

*Se ensinarmos aos alunos de hoje como ensinávamos antes, tiramos deles o amanhã*<sup>17</sup>.

DEWEY (tradução nossa).

A sociedade do conhecimento é marcada pela apropriação de informação e por novos métodos de aprendizagem que, certamente, contemplarão alunos que se adaptam com as tecnologias utilizadas no mundo informatizado. O uso das tecnologias digitais na aprendizagem da LE, em especial no caso do inglês como LE, abre portas para o mundo fora da sala de aula e oferece insumo e imersão natural na língua, criando oportunidades individuais e coletivas de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, fala e compreensão oral.

O século XXI é marcado pela necessidade de habilidades relacionadas à tecnologia, que está em constante mudança, tanto em termos de ambiente de aprendizado quanto em experiência de ensino. Nos dias de hoje, aprender, diferente do que é considerado no ensino tradicional, perpassa espaços e horizontes virtuais, nos quais a informação pode ser acessada via apps e DM em tempo real. Pensar a integração dos princípios da aprendizagem contínua, aprendizagem em todas as idades e formas, é refletir e ponderar sobre o conceito de educação m-learning e seu suporte via DM.

Por meio das novas tecnologias, a aprendizagem via dispositivos digitais tornou-se algo que está em evidência e o uso dos DM veio reforçar essa ideia. Estamos vivendo em plena era digital. As tecnologias estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia e elas têm contribuído, significativamente, para a aquisição da LI.

Entendemos que a aprendizagem da LI mediada pelos DM propicia contextos de uso mais significativos para os alunos, aumenta as oportunidades de aprendizagem, incentiva a aprendizagem autônoma, acomoda ritmos e necessidades diferentes, facilita o acesso a material autêntico e ultrapassa fronteiras, propiciando a interação com pessoas no mundo inteiro, em uma aprendizagem mais 'real'. As tecnologias digitais vieram para agregar, pois nos possibilita termos acesso a uma LE sem a necessidade de estarmos confinados à sala de aula e horários pré-estabelecidos.

É possível estudar quando e onde desejar, apenas usando um *smartphone*. É a LI disponível na palma de nossas mãos. Os DM vêm ganhando destaque entre as tecnologias emergentes e com potencial educativo, visto que estão cada vez mais acessíveis, populares e

---

<sup>17</sup> If we teach today's students as we taught yesterday, we rob them of tomorrow" (DEWEY).

produtivos, e têm se tornado ferramentas importantes no auxílio do aluno na busca de conhecimento fora e dentro da sala de aula.

Os apps para DM, visando o ensino/aprendizagem de LE, trazem liberdade e facilidade de acesso a tais línguas e têm despertado interesse nessa nova forma de aprendizagem, que é autônoma, prática e gerenciável pelos aprendizes, pois podem adaptar suas necessidades de estudos ‘em qualquer lugar e a qualquer hora’. O ambiente digital pode vir a estimular nos aprendizes o interesse por aprender uma LE em ambiente autônomo e autodirecionado. Aprender a LI fora da sala de aula cria oportunidades de aprendizado que são sociais, autênticas, significativas.

Acreditamos que a língua deva ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa e deva fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais. O aprendiz de uma LE, quando motivado, usa essa língua para fazer alguma coisa fora da sala de aula: ouvir música, conectar-se com programas em outras culturas, compreender falas em filmes, participar de jogos eletrônicos, além de interagir com falantes nativos, buscar informações científicas mais recentes e de maior divulgação, dentre outros. Mas isso, raramente, acontece na escola. A sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e que nem sempre são de interesse do aluno.

Pensar o uso das tecnologias no ensino/aprendizagem da LI implica repensar os espaços; e repensar os espaços significa perceber as multiplicidades. Assim como a sala de aula, o espaço digital não é apenas um território, mas uma desterritorialização<sup>18</sup> constante que permite criação e apresenta-se em rizoma<sup>19</sup> com o mundo. Desterritorializar-se da sala de aula é preciso, visto que a educação rizomática abre-se para a multiplicidade [...] com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados” (GALLO, 2003, p. 99). Pensar desterritorialização é pensar possibilidades para além dos livros didáticos e muros da sala de aula.

---

<sup>18</sup> Para Deleuze e Guattari (1997), a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga”, o território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido, de subjetivação. Pontuam a desterritorialização, como marca da chamada sociedade pós-moderna, e estando vinculada ao movimento pelo qual se abandona o território por meio da mobilidade dos fluxos, pelo desenraizamento e pelo hibridismo cultural.

<sup>19</sup> Deleuze e Guattari (1997) emprestam a definição de rizoma da botânica para aplicá-la à filosofia. Afirmam não existir pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.

Ademais, além da sala de aula, a comunicação face a face não necessariamente significa que aconteça sem mediação da tecnologia. Diálogos, conversas na língua alvo são agilizadas com a ajuda de dicionários digitais; interações acontecem advindas de contribuições obtidas pelos DM, sejam elas postagens online, vídeos, entre outros.

Os apps vêm situar-se em um horizonte virtual, em uma confluência linguística (*Sprachbund*)<sup>20</sup>, em uma série de movimentos envolvidos na geopolítica do aprendizado de línguas, interferindo e transformando o conceito do espaço e forma de aprender a LI. Tais dispositivos cognitivos (os apps nesse estudo) modificam profundamente a experiência da língua. Os dispositivos sócio-técnicos (dispositivos clássicos) antes usados amplamente, como os dicionários, as gramáticas, a pedagogia escolar, a imprensa de tipos, a simbolização das nações, dentre outros, estruturavam as línguas majoritárias.

O que testemunhamos hoje é um novo capítulo desse processo, no qual a continuidade do poder de tais dispositivos cognitivos clássicos, e uma forte resistência para que estes ainda continuem a expandir, entram em tensão com o surgimento e fortalecimento dos novos dispositivos, que vêm potencializar a língua em diferentes modos. Estes podem fazer aparecer sistematicamente a fala na escrita, surgir o estrangeiro sempre misturado ao nativo (e vice-versa), supondo a tradutibilidade de tudo o que se diz para qualquer língua, defendendo o multilinguismo e o coloquialismo radical, significando, assim, privilegiar a comunicação em detrimento da expressão.

Com a globalização e a disponibilidade e flexibilidade dos apps para DM, como o Duolingo e Babel, objetos de estudo desse trabalho, as áreas linguísticas se conectam e as comunidades linguísticas (*Sprachraum*)<sup>21</sup> tomam novas formas. Isso estaria em uma contradireção das possibilidades que apresentam os apps, ao tentar defender a expressão, a consistência interna da LI como língua maior, da norma padrão e de seu arcabouço cultural e identitário, que é a forma de territorialização da língua.

---

<sup>20</sup> Termo cunhado por Trubetzkoy (1923). Trata-se de duas ou mais línguas geográfica e genealogicamente diferentes, que dividem desenvolvimentos gramáticos e léxicos que resultam do contato das línguas (FRIEDMAN, JOSEPH, 2006, p. 119, tradução nossa).

<sup>21</sup> Na linguística, *Sprachrum* é uma região geográfica onde a LM, com variedades dialéticas ou grupos de línguas, é falado. No entanto, a maioria dos Sprachrums não segue as fronteiras nacionais (WIKIPEDIA).

## **CAPÍTULO II – OUTROS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DA LI – A *STEP OUT OF THE CLASSROOM***

Não se pode mais negar o fato de que, como em outras práticas pedagógicas, o ensino de um idioma estrangeiro também tem se beneficiado significativamente da incorporação das TDIC, para além dos muros da escola. É visível em todas as áreas de atuação que essas tecnologias impactam a vida das pessoas de forma rápida e transformadora. Não é apenas uma mera questão de novos equipamentos nas mãos dos alunos, mas, principalmente, de novos estilos de ensino e aprendizagem.

Com isso em mente, as TDIC devem ser compreendidas como instrumentos culturais na prática pedagógica, que estão presentes na educação, no sentido de aperfeiçoar o processo de ensino/aprendizagem e capacitar o indivíduo a viver na era digital, partilhando uma visão mais abrangente do mundo.

Na era da informação e do conhecimento, o papel que as TDIC têm desempenhado no contexto educacional, e de maneira mais específica, no ensino da LI, tem sido considerando todos os recursos que podem ser utilizados. A internet se tornou uma ferramenta fundamental, pois pode promover a interação entre professores-professores, professores-alunos, alunos-alunos e alunos-professores, possibilitando que se construam conhecimentos por meio de aprendizagem coletiva e colaborativa.

Considerando suas características como a recursividade, interação e autonomia, a internet possibilita a construção do aprendizado, em um ambiente complexo, configurando-se importante instrumento de potencialização do conhecimento e subjetividade, apresentando resultados importantes na aprendizagem da LI ao enfatizar também o estar junto virtual e estabelecer novas relações com o saber, que oportuniza a construção do conhecimento e de novos cenários mundiais.

Os DM auxiliam os alunos na aquisição de autonomia e independência para aumentar ou gerar o tempo de estudo e o local, além de criar ritmo para que o aprendizado ocorra. A ampliação desses fatores permite que os alunos estejam em constante exposição e prática de habilidades de letramento. O MALL pode ser benéfico para o ensino/aprendizagem de inglês, uma vez que os apps adaptam as instruções e individualizam o aprendizado, de forma a atender às necessidades dos alunos.

A flexibilização do aprendizado, que pode ser a qualquer hora ou lugar, alcançando maior número de alunos do que nas aulas tradicionais, bem como o encorajamento a favor de uma aprendizagem mais ativa, satisfazendo as necessidades individuais dos alunos, pode

justificar a premente necessidade de estimular nos aprendizes a busca de tais recursos para o aprendizado da LI.

Entretanto, nos cursos regulares de línguas, bem como nas escolas regulares no Brasil, o estímulo por buscarem aprender a LI fora da escola, por meio de tecnologias digitais não é muito comum, apesar de ser necessário como uma forma de compensar o tempo insuficiente de exposição à LE nas instituições educacionais. Não só a internet, como mais recentemente os apps voltados para os *smartphones*, com seus vários recursos aplicáveis às práticas educativas na aquisição da LI, possibilita a saída de si para ampliar os horizontes, observando-se uma lógica-circular (todos são emissores e receptores num tempo/espaço indeterminado), evidenciando-se o crescimento da aprendizagem da LI, num processo colaborativo.

Como exemplos de alguns destes recursos, podemos citar: redes sociais (*Facebook, Instagram, WhatsApp*), fóruns de discussão, softwares educativos, dentre outros. O mundo digital não mais concebe a continuidade exclusiva das formas tradicionais de ensino/aprendizagem baseadas na transmissão da informação, centrada no professor, em horários rígidos e espaços físicos inflexíveis. Essas novas perspectivas incitam mudanças nos espaços escolares e nas práticas pedagógicas.

## **2.1 Aplicativos no ensino da LI – *What's App?***

Diante do desenvolvimento tecnológico pelo qual os DM têm passado, e da expansão do uso destes aparelhos entre a população, independentemente de classe social, o termo digital deixou de referir-se apenas aos computadores. Os apps amplamente disponibilizados para os DM podem ser utilizados como um recurso tecnológico capaz de proporcionar uma aprendizagem mais eficaz de LI, além de ser uma maneira de motivar o aluno, instigando-o a aprender a língua alvo de maneira colaborativa.

Em face de uma sociedade tecnológica e informatizada, provocar no aluno o interesse pela aprendizagem por meio de recursos contemporâneos tem se mostrado metodologia eficiente. Muitos são os apps disponíveis, com as mais diversas finalidades, possibilitando a ruptura dos conceitos de aprendizagem tradicional, em que o professor posiciona-se como o centro do conhecimento. O surgimento dos apps voltados para educação pode transformar o modo tradicional de aprender, progressivamente mudando do ensino centrado no professor para o ensino autorregulado, com o aprendiz alterando da construção do conhecimento para o

aprendizado ativo, no qual ele responsabiliza-se por seu aprendizado, bem como pode focar nas necessidades que almeja, beneficiando-se de um conhecimento ativo e participativo.

Neste trabalho, optamos por estudar os apps Duolingo e Babbel. Duolingo é um aplicativo educacional de fácil acesso na internet, que traz conceito de língua estrutural, disponibilizado gratuitamente para Androide, IOS, Windows Phone e computador com Windows 10. Além do aprendizado individual, também oferece a plataforma - Duolingo para Escolas – de modo que os professores possam utilizá-lo como ferramenta em sala de aula, além de atividades extraclasse.

Conforme Vianna *et al.* (2013, p. 9), a gamificação tem sido aplicada como opção às abordagens tradicionais, especialmente no que se refere a “encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e a tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas”.

Leffa (2014) descreve o Duolingo,

mostrando que ele é, em termos de *design*, um exemplo de sucesso de *gamificação* na área de ensino de línguas, enquanto, em termos metodológicos, deixa a desejar, principalmente por ser um sistema fechado, não permitindo que as atividades propostas sejam adaptadas pelo professor para atender às necessidades específicas de seus alunos.

Paiva (2017) apresentou um artigo descrevendo que, dentre os aplicativos educacionais identificados em sua pesquisa, “específicos para ensino de línguas estrangeiras, o Duolingo apareceu em segundo lugar dentre todos os aplicativos”.

**Figura 3** – Tópicos apresentados pelo Duolingo.



**Figura 4** – Tópicos apresentados pelo Duolingo.



O que destaca o Duolingo de outros apps de aprendizado de línguas é sua metodologia; ensinar uma LE a seus usuários por meio de tradução. A tradução é uma técnica pedagógica que deixou de ser utilizada com o surgimento das abordagens comunicativas para o ensino/aprendizagem de línguas, no final dos anos 60, considerando que cria um sentido de equivalência entre as duas línguas (materna e alvo) e alguns estudiosos entendem que age como um impedimento para o uso automático e fluente da língua que está sendo aprendida.

De uma forma geral, os métodos usados pelos apps acabam por resultar de uma mistura, na qual dois ficam mais evidentes para habilidades diferentes. Primeiro, o método de tradução, conhecido como Método de Gramática e Tradução (MGT), que surgiu na metade do século XVIII e permaneceu até o final do século XIX (Sant’Anna; Spaziani; Góes, 2014, p. 501). Esse método foi considerado como aquele que não traz conhecimento para todas as habilidades, priorizando no aprendiz mais sobre sua língua materna (doravante LM). Apresentaremos mais sobre tal método quando na abordagem sobre a gramática no ensino da LI.

Muitos pesquisadores de segunda língua (COOK, 2010; LIAO, 2006) afirmam que não é o método de tradução, mas a maneira como ele é usado para propósitos pedagógicos que conta. Cook (2010) defende a metodologia de tradução como benéfica, afirmando que, dependendo de seu uso pedagógico, esta ajuda o aprendiz a relacionar velhos conhecimentos com os novos, reduz a ansiedade, favorece a consciência metalinguística, sendo, também, um meio de avaliar o aprendiz. Nesse sentido, estando em conformidade com o paradigma do construtivismo na aprendizagem, o Duolingo apresenta-se como uma possibilidade ao proporcionar uma comunidade na qual os usuários podem desafiar uns aos outros, como em um jogo no qual disputa-se quem atinge mais pontos (no caso, mais lingots).

Por outro lado, Larsen-Freeman e Anderson (2011) não corroboram esta ideia do ensino mais formalista, que privilegia as estruturas e o conhecimento das categorias, a forma sobre o conteúdo, da regra para o exemplo. Nesse sentido, concordamos com essa visão, pois entendemos que o processo de aprendizagem da LI não deve ser pautado na sistematização da língua, desprezando os aspectos pragmáticos como ocorre no MGT.

O segundo método é o Audiolingual (1945), o método dos *drills* – repetição. Esse método se baseia no behaviorismo ou comportamentalismo, que afirmava ser o conhecimento uma representação do mundo exterior. Sant’Anna; Spaziani e Góes (2014, p. 55) asseveram sobre o uso da repetição dos *drills*; segundo os autores, “[...] a base para este método é a

formação de hábitos linguísticos que propiciem a comunicação em todas as situações em que a fala é necessária”.

Duolingo é um programa de ensino de língua personalizado online, que guia os alunos passo-a-passo na sequência de atividades amplamente baseadas na tradução. Tem como objetivo a aprendizagem consciente, embora, alguma aquisição subconsciente da língua seja inevitável quando os alunos se envolvem com exercícios de leitura e audição. As atividades são padronizadas com exercícios de repetição oral (pronúncia), ditado (escrita), tradução de palavras (construção de vocabulário), tradução de frases (estrutura gramatical) e múltipla escolha.

As lições seguem o mesmo padrão independente da dificuldade do nível, com exercícios que se repetem, como o ensino por meio dos *drills* (simulações/repetições), que, na maioria das vezes, apresentam-se fora do contexto e distantes do ensino comunicativo. Acerca dos exercícios baseados em repetições (*drills*), Leffa (2008, p. 139) cita o trabalho dos autores Wong e Vanpatten (2003), intitulado “The evidence is IN: Drills are OUT”, cujo objetivo foi avaliar se exercícios por meio de *drills* contribuem para a aquisição da língua e/ou para a melhora do desempenho do aprendiz ao longo do tempo, demonstrando que, em sua opinião, tais atividades não trazem contribuições significativas.

No Duolingo, a oralidade é praticada pelas repetições (Figura 5) e não há a possibilidade de interação espontânea para praticar a fala; porém, existe tanto a interação assíncrona, por meio de mensagens para os integrantes dos clubes como a possibilidade de dialogar com os outros usuários a cada exercício proposto, aceitando ou não o *feedback* da atividade e até mesmo questionando e/ou respondendo aos questionamentos dos outros. Essa interação se caracteriza como aprendizagem colaborativa, que o ensino pelas tecnologias móveis proporciona.

O aplicativo oferece a chance de refazer as atividades nas quais foram obtidos mais erros: mesmo que o usuário esteja avançando em níveis, ele sempre poderá recapitular suas dúvidas, algo bastante positivo considerando o ritmo de aprendizagem do usuário. As atividades são consideradas avaliativas na medida em que, por meio delas, o usuário vai evoluindo e progredindo na pontuação, assim como toda atividade apresenta o *feedback* logo após o término. Tal estratégia se mostra bastante relevante para o aprendizado, uma vez que o erro praticado se torna significativo para o usuário que queira avançar no aprendizado e no jogo.

**Figura 5** – Atividade de oralidade do Duolingo.



Babbel foi criado em 2007 e originou-se na Web 1.0, migrando a seguir para os DM. Possui 14 línguas para estudo, apresentando um conceito de língua estrutural, com aprendizagem de pronúncia por meio do Reconhecimento da Fala ou Voz, um grande diferencial quando comparado ao Duolingo. Uma limitação do aplicativo é o fato de não ser permitido ao usuário revisar um item dentro do exercício a não ser que seja feito outro acesso. A norma padrão é privilegiada e trazida como única opção aos usuários e ofertada de modo estruturalista, com o foco recaindo mais uma vez na exatidão das escolhas, não evidenciando a língua como uma construção social dialógica, como na atualidade a percebemos. Para usar o Babbel é necessário fazer o download da lição.

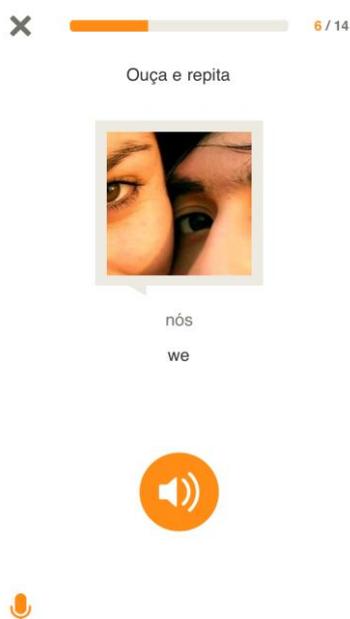
Ao baixar o app para dispositivos Android ou iOS, os alunos recebem uma lista para escolherem a língua alvo. Se o interesse é por aprender inglês, deve-se escolher entre uma das seis línguas: Francês, Alemão, Italiano, Português, Espanhol e Sueco, caso contrário, não será possível aprender a LI. Todos os cursos do app Babbel, do iniciante ao avançado, são projetados pelos membros da equipe do Babbel, que se declaram especialistas em linguagem.

Babbel fornece instrução gramatical mais explícita, na qual os usuários recebem informação metalinguística sobre o conhecimento adquirido. Enquanto estão aprendendo sobre o pronome pessoal “you”, por exemplo, dicas como ‘sg.’ são fornecidas. Conta com atividades de vocabulário, leitura, pronúncia e escrita, que são pautadas em traduções do idioma materno do aprendiz (neste estudo, o português), e no idioma alvo (o inglês).

As atividades apresentam um padrão pré-definido, tendo como atividade inicial áudio e pronúncia (produção e compreensão oral), e esta se define com o primeiro contato do

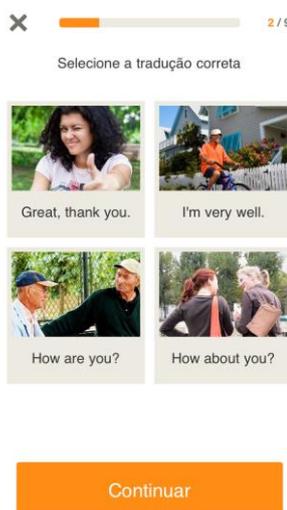
aprendiz com a LI, com o app fornecendo a palavra escrita e o áudio com a pronúncia, sem limite de vezes que o usuário pode executá-la (Figura 6).

**Figura 6** – Atividade de áudio e pronúncia do Babbel



A seguir, a atividade de leitura, escrita e tradução é apresentada, de forma que o usuário use as palavras adquiridas no exercício anterior, tendo como auxílio as imagens. Para as atividades de leitura e escrita, o app segue o padrão já mencionado, trabalhando exercícios de associação, tradução, lacunas a completar, ligação de palavras, dentre outros, como na figura 7.

**Figura 7** – Atividade de leitura e escrita do Babbel.



Para trabalhar o vocabulário, o app utiliza de atividades que envolvem associações e jogos de palavras, nas quais os usuários devem reorganizar as letras e formar a palavra correta, como mostra a figura 8.

**Figura 8** – Atividade de vocabulário do Babel.



Ao final de cada unidade os usuários podem acessar um recurso para revisão, criado pelo app com as principais palavras trabalhadas (Figura 9).

**Figura 9** – Atividade de revisão ao final de unidade do Babel.



## 2.2 Outras mídias

A linguagem veiculada pelos meios audiovisuais permite percepções diversas, apelando à imaginação e aos afetos. Para Moran (1995),

o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional” (MORAN, 1995, p. 28, 29).

O YouTube foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, tendo sido oficialmente lançado em junho de 2005. O sucesso chegou com a sua aquisição pelo Google em outubro de 2006, tornando-se num dos websites mais visitados a nível mundial (BURGESS e GREEN, 2009).

Os vídeos disponibilizados no YouTube são excelentes recursos audiovisuais de transmissão de informação linguística e cultural. O vídeo, autêntico ou concebido com o objetivo específico de servir a aprendizagem de Inglês como LE, permite estabelecer um paralelo com a vida real uma vez que combina em si duas vertentes que se interrelacionam, a linguagem verbal oral e a imagem, facilitando, assim, a compreensão de ambas. Dessa forma, o YouTube não deve ser visto apenas como um website, mas sobretudo como um elemento fundamental na forma com compreendemos nossa experiência online e cultura digital.

O acesso ao YouTube pode fornecer um vasto repertório online de recursos audiovisuais, no tocante ao ensino da LI. Vídeos selecionados do YouTube podem ser utilizados como *realia*<sup>22</sup> (fatos e materiais reais usados no ensino – tradução nossa) de modo a estimular o conhecimento cultural e a promover a exposição à LI na sua vertente autêntica.

Na vivência de anos de docência na LI, muitas foram as experiências que comprovaram que, por meio da aprendizagem multimídia, concretizada por palavras e imagens, as relações mentais podem tornar-se mais fáceis, visto que, quando ambas são apresentadas, isto é, o uso conjunto de palavras e imagens, promove a compreensão de forma mais eficaz do que apenas a utilização de palavras.

---

<sup>22</sup> Real-life facts and material used in teaching - <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/realia>

O YouTube configura-se como novo ambiente de aprendizagem que favorece um processo integrado e multifacetado desta, de acordo com o perfil dos aprendizes da era digital e com os desafios que lhes são colocados pela Sociedade do Conhecimento. O recurso dos vídeos permite a utilização de ferramentas cognitivas que apoiam e promovem o pensamento diversificado, necessário à construção de conhecimento significativo.

Outro espaço que merece destaque são as plataformas gratuitas, com fins educativos, que vêm se tornando cada vez mais populares em ambientes virtuais, configurando-se como ferramentas dinâmicas, oferecendo comunidades amplamente colaborativas de aprendizagem.

Como exemplo disso, podemos citar a plataforma ‘Cambridge English Language Assessment’, da Universidade de Cambridge, que oferece a sessão Learn English, com recurso digital àqueles interessados em aprender a LI, com conteúdos gratuitos, atividades para todos os níveis de conhecimento, várias opções de atividades e uma sessão mais recente, alinhada ao que é exigido nos principais exames de proficiência em inglês.

Disponibiliza, também, testes gratuitos de inglês, para que o estudante possa definir qual o melhor exame de Cambridge de acordo com seus objetivos. Com uma série de áudios chamada *Virtually Anywhere*, contribui para o aprimoramento das habilidades de audição (listening). O *Write&Improve* é um link no qual o aprendiz pode escolher um tema, escrever um texto e enviá-lo ao sistema. Com *feedback* quase imediato, o aluno pode identificar o que deve ser melhorado. Também conta com um canal, o *cambridgeenglishtv*, com várias dicas.

A Oxford University Press também disponibiliza sua plataforma, na qual desenvolveu a sessão *My Oxford English*, com um programa de treinamento em quatro etapas. Na primeira, um teste de nivelamento online é oferecido, objetivando medir o nível de conhecimento do aprendiz, posicionando-o adequadamente no curso. Na segunda etapa, os aprendizes têm seis meses para completar o curso para o qual foi nivelado. Nesse tempo, o acesso ao conteúdo é ilimitado, bem como às atividades complementares, na sessão *My Oxford English Campus*, num total de 50 horas de estudo.

Como terceira etapa, os alunos contam com um serviço de tutoria, auxiliando-os a alcançar seus objetivos, respondendo questões sobre a língua. Na quarta etapa, os alunos que cumpriram todas as atividades recebem certificado emitido pela Oxford University Press. O curso consiste de 12 níveis, correspondente ao Quadro Europeu Comum de Referência<sup>23</sup>. O aprendiz pode optar por estudar somente na língua inglesa ou com o apoio de instruções em

---

<sup>23</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.

português, além de outras línguas. Cada unidade tem como centro um vídeo de alta qualidade, apresentando o tópico, a gramática e as expressões-chave.

Esta plataforma usa o sistema de gravação de voz integrado para trabalhar as atividades orais, possibilita um dicionário e um banco de gramática, além de uma biblioteca que oferece mais de 50 e-books, que trabalham as habilidades de leitura e audição, bem como o desenvolvimento de vocabulário. Abrangendo as quatro habilidades linguísticas (audição, fala, leitura e escrita), o nível correspondente ao avançado tem como foco as habilidades de negócios e comunicação.

Considerando o ensino da LI, o uso das redes sociais tem evoluído muito nos últimos anos e os usuários podem se beneficiar da constante evolução tecnológica, com seu poder multiplicador, em exemplos como o Facebook, os AVAs, os Wikis, WhatsApp, os Fóruns, os Blogs, o Instagram, dentre outros.

Estas são ferramentas que podem e vêm sendo usadas como auxiliares ao ensino da LE em suas diversas habilidades e competências, facilitando tais processos. Alguns estudos já são encontrados na literatura, discorrendo sobre o uso do Facebook (FINARDI, PROCINO, 2014) como ambiente de aprendizagem de língua, bem como o uso do YouTube para vídeo-aulas. De um modo geral, o ensino de línguas por meio das diversas mídias disponíveis na sociedade mediatizada, suas *affordances* e influência, principalmente no ensino da LI, não deve ser desconsiderado.

### **2.3 Letramento digital e ensino de LI**

Tornar-se multiletrado leva o indivíduo a superar as barreiras e as limitações das aulas tradicionais, especialmente referentes ao ensino de LE. Os alunos necessitam tornar-se proficientes em novos letramentos, visto que as TDIC estão redefinindo a natureza da leitura, escrita e comunicação, e estas continuarão a mudar com o passar dos anos, demandando novos letramentos contínuos para que se possa explorar seus potenciais.

Se considerarmos a língua a partir de uma visão discursiva (FAIRCLOUGH, 2010), o conceito de letramento vem sendo ressignificado principalmente devido às mudanças sociais, culturais e tecnológicas que têm impactado a forma como entendemos e usamos as línguas, o que remete à ideia de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; 2013), bem como os letramentos múltiplos e críticos (ROJO, 2009; 2013), auxiliando no desenvolvimento de teorias e práticas no ensino/aprendizagem de LI.

Entendemos ser de suma importância o letramento crítico, bem como o letramento digital/novos letramentos para o ensino de línguas, de modo a conscientizar o aprendiz do caráter multimodal e híbrido da linguagem, e de suas implicações éticas. De outro modo, como poderá ser possível assegurar que os alunos sintam-se capacitados a aproveitarem todas as oportunidades que o ensino de línguas mediado por dispositivos digitais disponibiliza?

O letramento crítico pode ser definido como uma prática educacional que evidencia a relação entre linguagem e visão de mundo, relações interculturais e questões de globalização/localização, poder, práticas sociais, identidade, cidadania, tendo por objetivo levar o sujeito a relacionar-se com o mundo e a pensá-lo de diferentes formas.

Ao abordar práticas de linguagem que estejam relacionadas às novas mídias e tecnologias, como a LI e os apps voltados para sua aprendizagem, estudos que versem sobre letramentos digitais necessitam também ser apresentados, abrangendo a realidade que demanda processos característicos de construção de sentido. Assim, o contexto para além dos muros da escola torna-se fundamental.

Anteriormente, o letramento costumava estar associado apenas à leitura; no entanto, outras habilidades e competências foram incorporadas com o surgimento da era digital. Jones e Hafner (2012, p. 12) defendem que o letramento digital vai além de apenas dominar habilidades técnicas; inclui a habilidade de “engajar-se criativamente em práticas sociais específicas, assumir identidades sociais apropriadas, e formar ou manter várias relações sociais” (tradução nossa)<sup>24</sup>. Dessa forma, ser funcional em ambientes digitais requer também habilidades sociosemióticas do aprendiz.

A língua deve deixar de centrar-se no ‘verbal’ e passar a levar em conta o caráter multimodal da comunicação humana, sobretudo as manifestações da comunicação e da aprendizagem na forma eletrônica nos dias atuais. O conceito de multimodalidade baseia-se na ideia de modo enquanto um “meio semioticamente articulado de representação e de comunicação” (KRESS, 2000, p. 185).

O letramento também se faz importante visto ser possível, através dele, promover uma consciência crítica dos usos sociais e culturais da linguagem, e das implicações desses usos para a formação de identidades em diferentes contextos. É necessário enfatizar que usamos diferentes variedades de linguagem em contextos específicos, bem como para diversos fins,

---

<sup>24</sup> “[...] creatively engage in particular social practices, to assume appropriate social identities, and to form or maintain various social relationships” (JONES, HAFNER, 2012, p. 12).

“ao mesmo tempo em que atuam como determinados tipos de pessoas com pontos de vista, valores e maneiras de agir, falar e pensar característicos” (GEE, 2004, p. 93).

Cope e Kalantzis (2000), para quem letramentos constituem “modos socialmente reconhecidos de gerar, comunicar e negociar conteúdo significativo por meio de textos codificados” (2000, p. 15) (tradução nossa)<sup>25</sup>, destacam que ainda é forte o interesse pela linguagem verbal por grande parte dos pesquisadores, considerando a sociedade na qual vivemos, ainda privilegiando a palavra mais que os modos semióticos.

Para que a experiência de uso das TDIC seja relevante no processo de aprendizagem da LI, não bastará apenas acessar a informação via algum dispositivo digital, visto que a informação, por si só, não é conhecimento. Por essa razão, todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem mediada por recursos tecnológicos precisam desenvolver habilidades para utilizá-los, principalmente quanto ao seu potencial educativo, como aponta Lévy (2010, p. 174).

No entanto, independente de partir da escola, do professor ou da vontade própria do aprendiz, a iniciativa deve vir antes do aluno ao buscar preparar-se para se tornar multiletrado e acostumado às tecnologias multimodais, mesmo porque o que temos presenciado é certa negligência das aulas tradicionais com relação às oportunidades de letramento digital que a Web 2.0 oferece para atender às necessidades individuais.

Os avanços de ferramentas tecnológicas online, com suas amplas oportunidades para qualquer pessoa conectada participar em um mundo multimodal, ultrapassam as expectativas de navegar o novo mundo. Além disso, tem sido amplamente discutido na literatura que os alunos de hoje necessitam de desafios para desenvolverem novas habilidades de letramentos (GEE, 2009), de forma a participarem de uma sociedade global contemporânea.

O que exatamente constitui-se em letramento é a questão desta era de inovação tecnológica sem precedentes. Embora ler e escrever sejam, sem dúvida, componentes significantes de qualquer língua, as tecnologias digitais vão além. Nos anos 90, falava-se das características multimodais e hipertextuais (não lineares) da Web 1.0 (World Wide Web), que tratava o usuário como consumidor e espectador da informação, em uma forma unidimensional. A Web 2.0 veio redefinir tais padrões, e o usuário passou a ser colaborador, produtor e até mesmo editor de conteúdos.

Entendemos que o letramento vai além da leitura, escrita, fala e audição, abrangendo letramentos de tecnologia de informação e comunicação, incluindo pesquisa, avaliação,

---

<sup>25</sup> “...socially recognised ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts” (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 15).

criação, colaboração e informação integrada, a fim de funcionar em uma economia do conhecimento e a mudança contínua é o que define a natureza de tal letramento, nessa era de rápida transformação tecnológica, uma vez que as TDIC possibilitam novas visões para explorar estas tecnologias, tendo importantes implicações na educação. Para se tornar letrado completo no mundo de hoje, os alunos devem tornar-se proficientes nos novos letramentos, visto que as TDIC estão redefinindo a natureza da leitura, escrita e comunicação, e estas continuarão a mudar com o passar dos anos, demandando novos letramentos contínuos para que se possa explorar seus potenciais.

Com as TDIC, novas habilidades tornaram-se imprescindíveis; o que Lankshear e Knobel (2003) denominaram de “novos letramentos”. Contudo, muitos são os debates encontrados na literatura sobre o significado desse termo. De acordo com Coiro, Knobel e Lankshear, (2008, p. 14) as TDIC requerem novas práticas sociais, habilidades, estratégias e disposições, para seu uso efetivo; os novos letramentos são ponto central para a completa participação cívica, econômica e pessoal em uma comunidade global; os novos letramentos mudam rapidamente, na medida em que as tecnologias mudam; e os novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados.

Os rápidos avanços nas TIC facilitam novas formas de representação multimodal, baseado em hipermídia interativa e comunicação mediada por computador; novos modos de práticas textuais compartilhadas, nas quais a colaboração é comum; a formação de espaços de afinidade online globalizados, onde participantes linguística e culturalmente diversos interagem uns com os outros. Da mesma forma, o significado de aprender uma língua também passou a ser visto por outro prisma. A participação dos aprendizes de LE nos espaços de contextos digitais pode mediar e transformar tal aprendizado, visto ser esse um processo sociocultural, que entende a comunicação como atividade situada, intimamente ligada ao seu contexto.

Os aprendizes de LE apresentam, portanto, novas necessidades de aprendizado, principalmente considerando os novos contextos dos espaços globalizados, multilíngues, online, nos quais eles podem aproveitar as oportunidades ofertadas. Tais experiências podem ser positivas e capacitadoras.

### CAPÍTULO III – AQUISIÇÃO DE GRAMÁTICA NA LI – *EFFECTS ACROSS LEARNING*

*Usando a LM nós aprendemos (1) a pensar, (2) a comunicar (3) adquirimos um entendimento intuitivo de gramática. A LM é, portanto, o grande recurso que trazemos para o aprendizado da LE e fornece um sistema de apoio à aquisição da linguagem<sup>26</sup>.*

Butzkamm (2003, p. 29, tradução nossa).

A gramática é uma parte significativa do aprendizado de línguas, bem como do ensino da língua vernácula de qualquer sistema educacional. De acordo com o Dicio (Dicionário Online de Português), o termo ‘gramática’ tem sua origem no grego *grammatiké*, que significa ‘arte das letras’ e seu significado é “um conjunto de princípios que regem o funcionamento de uma língua, determinando o uso considerado correto de uma língua”.

O dicionário Michaelis (Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa) apresenta o significado de gramática com sendo um “conjunto de regras e prescrições que estabelecem o conceito de correção da língua escrita e falada”. A gramática tem um papel muito importante na coesão das frases, na colocação lexical, bem como na expressão semântica de uma língua. Levando em consideração as diferenças culturais, a língua portuguesa e inglesa apresentam diferenças entre suas gramáticas.

Uma vez que o aprendizado da LI é dificultado diante da necessidade de se aprender o conteúdo gramatical da língua e suas subcategorias (fonética, morfologia, semântica e sintaxe), como afixos, raízes das palavras, contextos implícito, seleção e significado de palavras, conotações, dentre outros, o aprendiz pode se ver sobrecarregado com tantas regras.

Diante disso, entendemos que a gramática possui função importante ao considerarmos o ensino da LI, posto que a língua não faz nenhum sentido sem as regras da gramática, que é o que dá forma à estrutura básica de qualquer linguagem. Podemos dizer que ela não é irrelevante no ensino da LI, ainda mais se o objetivo for o ensino desta língua por meio de uma abordagem comunicativa. No último século, o foco do ensino de línguas passou por várias mudanças, dependendo das metodologias predominantes na época. Nas últimas décadas, houve uma mudança do foco com ênfase nas formas da língua para a língua mais funcional dentro de um contexto comunicativo.

---

<sup>26</sup> *Using the mother tongue, we have (1) learnt to think, (2) learnt to communicate and (3) acquired an intuitive understanding of grammar. The mother tongue is therefore the greatest asset people bring to the task of foreign language learning and provides a Language Acquisition Support System. (Butzkamm, 2003, p. 29).*

A gramática costumava estar à frente do ensino de LE, principalmente quando se tratava do Método de Gramática e Tradução (MGT), que colocava ênfase no uso correto da gramática em exercícios de tradução. Na realidade, esse método, que teve início na Prússia no final do século XVIII, não tinha como objetivo final a tradução, mas sim a leitura por intermédio do estudo e aplicação da gramática na interpretação de textos. Era um método que pouco encorajava a habilidade comunicativa do aprendiz na LE, sendo sinônimo de memorização e listas incontáveis de regras gramaticais e vocabulário.

De acordo com Leffa, “a metodologia de ensino para as chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical” (1999, p. 3). Tais metodologias não alcançavam o resultado esperado, tendo sido mantidas por um longo tempo ocasionando muitos problemas, com o ensino sendo realizado sem rigor científico.

Esta era uma maneira de referir-se ao conhecimento formando blocos de sentenças (ex., tempos verbais, frases, orações) e como estas são formadas. As regras gramaticais eram aprendidas e, então, aplicadas na tradução entre a língua nativa e a LA. Isso tornava o aprendizado da LE totalmente dependente da LM, haja vista que a língua, neste método, é considerada como estática, linear, sistematizada, que não sofre variações de acordo com o contexto em que é utilizada. Dessa forma, os aprendizes passavam a saber os aspectos teóricos da língua, mas não eram capazes de usá-la efetivamente na comunicação do dia a dia, o que vem a ser o oposto da tendência do ensino de LE nos dias atuais.

O modo como a gramática no ensino/aprendizagem de LI geralmente é trabalhada gira em torno de uma forma estéril, na qual apenas aplicam mudanças e organizações possíveis de palavras em uma frase sem sentido. Ao se criar diálogos artificiais, deixando a gramática no nível da forma, nenhuma construção significativa de significado será acionada na mente dos alunos. Para ser significativo, o que é ensinado tem que fazer parte do universo dos aprendizes, de suas experiências, levando-os a usarem a língua contextualmente.

O termo gramática vem da expressão grega *grammatike tekhnē*, que significa “arte das letras”. O significado moderno é uma diminuição do original, mas ainda está muito próximo da associação com a escrita. De acordo com o dicionário Avançado da Oxford, gramática significa “As regras em uma língua para mudar a forma das palavras e uni-las em frases”. O Longman Dictionary of Contemporary English define gramática como “O estudo e prática das regras pelas quais as palavras mudam suas formas e são combinadas em frases. São dois os elementos básicos nesta definição: as regras de gramática e o estudo e prática destas regras”.

Alguns estudiosos trazem o significado de gramática, conforme a seguir:

1) Um sistema de regras governando o arranjo e relações convencionais de palavras em uma frase (BROWN, 1994, P. 347);

2) O modo como as palavras são colocadas juntas para formar frases corretas (Ur, 1996, p. 75);

3) Um conjunto de regras que definem como uma palavra (ou partes de palavras) são combinadas ou mudam para formar unidades aceitáveis de significado dentro de uma língua (Ur, 1996, p. 87);

4) Um sistema herdado, mas não necessariamente articulado, de regras que determina a maneira na qual os usuários de uma língua organizam as palavras em frases significativas (Academic Press Dictionary of Science Technology);

5) Uma descrição da estrutura de uma língua e o modo no qual as unidades linguísticas, tais como palavras e expressões, são combinadas para produzirem frases na língua (RICHARDS, PLATT, WEBER, 1987, p. 125);

6) Os sistemas internos subconscientes do usuário da língua; linguistas expressam codificações desse sistema para refletir a organização estrutural da língua, normalmente até ao nível da frase (CARTER e NUNAN, 2001, p. 222).

Nessas definições acima, predomina a noção de regras de um sistema que norteia a organização dos períodos. São duas as perspectivas predominantes nos estudos da gramática: a descrição da língua através de amostras da fala e da escrita; e a tentativa de se explicar o sistema inconsciente interno que permite ao falante gerar seus enunciados. Há, ainda, os gramáticos prescritivos. Segundo Crystal (1988, p. 129), esses gramáticos tentavam estabelecer regras para o uso social ou estilisticamente correto da língua.

A língua é uma entidade viva que sofre mudanças através do uso e dos tempos. Ela é, pois, um sistema dinâmico em processo contínuo de mudança, Seu uso varia dependendo do contexto e nem sempre todos os seus usos são contemplados pelas descrições encontradas nas gramáticas. Vemos a gramática como um sistema complexo que abrange não apenas como as palavras se organizam dentro de frases e períodos, mas como os enunciados se organizam em textos e gêneros diversos.

O que pode ser evidenciado no ensino de línguas desde então são as metodologias utilizadas, visto que muitas outras mais eficazes surgiram. A ênfase deixou de ser no ensino da gramática e passou a ser em uma abordagem mais comunicativa, baseada na competência comunicativa, cujos aspectos da língua inclui como usar a língua para vários objetivos e

funções diferentes; como produzir e entender diferentes tipos de textos; como variar o uso da língua de acordo com o contexto e os participantes.

Esta abordagem usa várias atividades comunicativas e sua principal ênfase não é na gramática, mas em sua função em situações comunicativas específicas, dando aos aprendizes a oportunidade de usar a língua. Neste cenário, a gramática não é mais o objetivo do ensino, passando a ser a ferramenta para atingir tal propósito.

Tradicionalmente, o ensino de gramática é visto como a apresentação e prática de estruturas gramaticais discretas. Pode envolver os alunos na descoberta das regras gramaticais por eles próprios, pode ser conduzida simplesmente expondo os alunos a introduções artificiais para fornecer múltiplos exemplos da estrutura alvo. Outra forma de ensinar a gramática é por meio de *feedback* corretivo com relação aos erros do aluno, quando estes surgem no contexto de uma atividade comunicativa.

O ensino de gramática envolve qualquer técnica que chama a atenção do aprendiz para alguma forma gramatical específica, de forma que o ajude a entendê-la metalinguisticamente e/ou processá-la na compreensão e/ou produção, internalizando-a. Ao observarmos como se dá a aquisição de L2, o que parece comum é os aprendizes seguirem uma ordem natural de aquisição, dominando diferentes estruturas gramaticais em uma sequência relativamente fixa e universal, passando por uma sequência de passos de aquisição, buscando dominarem cada estrutura gramatical.

Isto fez com que pesquisadores como Corder (1967) sugerisse que os aprendizes têm seu próprio programa para aprender gramática. De acordo com isso, Krashen (1981) afirmou que a instrução de gramática não tinha nenhum papel na aquisição, uma visão baseada na convicção de que os aprendizes automaticamente continuariam seu próprio programa desde que tivessem acesso a amplos contributos e fossem suficientemente motivados. A instrução de gramática poderia contribuir para o aprendizado, mas era de valor limitado, uma vez que a habilidade comunicativa era dependente da aquisição.

Krashen e Terrel (1983) entendem que o ensino da gramática na aprendizagem da língua deve ser feito de forma implícita, de modo que esta não interfira com a comunicação, ao afirmarem que “[...] é a linguagem da explicação que ajudará com a aquisição, e não os fatos gramaticais aprendidos”<sup>27</sup> (tradução nossa) (KRASHEN, TERRELL, 1983, p. 57). Cravo, Bravo e Duarte (2014, p. 4) também consideram que a gramática deve ser ensinada de

---

<sup>27</sup> Trecho original: “(...) it is the language of explanation that will help with acquisition, not the grammatical facts learned” (Krashen & Terrell, 1983, p. 57).

forma implícita e seu conteúdo reforçado interativa e contextualmente, considerando o conteúdo de maior importância e não a estrutura da língua.

Visto desta forma, os aprendizes aprendem as estruturas gramaticais em decorrência da assimilação da LE em contexto, reforçando que o ensino de maneira implícita torna-se bem mais produtivo. Na prática, isso significa que o aprendiz de LI, quando em atividades nos apps não vai encontrar regras gramaticais explicitadas; os exercícios deverão ser propostos contendo estruturas gramaticais novas, sem, no entanto, chamar a atenção para elas. O foco do aprendiz deverá recair no conteúdo, fazendo uso de *input* compreensível. Para tanto, é importante que o aprendente tenha oportunidade de construir suas próprias frases e perguntas, usando as estruturas gramaticais aprendidas.

Estabelecer conexões entre a forma e o significado é um aspecto fundamental da aquisição de língua, e os esforços para ensinar estruturas específicas de gramática podem resultar em sua aquisição. Entendemos que o ensino da gramática é benéfico, porém, para ser efetivo, esta tem que ser ensinada de modo a ser compatível com os processos naturais de aquisição.

A aprendizagem da gramática como conhecimento explícito e implícito têm dois sentidos relacionados a essa distinção: 1) a dificuldade que os aprendizes têm de entender um aspecto gramatical; 2) a dificuldade que eles têm de internalizar um aspecto gramatical de forma a serem capazes de usá-lo de maneira precisa na comunicação.

Conhecimento explícito consiste nos fatos que os falantes de uma língua aprenderam. Estes fatos não estão claramente entendidos e podem estar em conflito um com outro. Eles relacionam-se a diferentes aspectos da língua, incluindo gramática. É feito conscientemente, pode ser aprendido e verbalizado, e é tipicamente acessado através de processamento controlado quando os alunos passam por algum tipo de dificuldade linguística no uso da L2.

Uma distinção precisa ser feita entre conhecimento explícito como conhecimento analisado e como explicação metalinguística. Conhecimento analisado implica um conhecimento consciente de como um aspecto da estrutura funciona, enquanto explicação metalinguística consiste no conhecimento da metalinguagem gramatical e a habilidade para entender explicações de regras. Ao contrário, o conhecimento implícito é processual, inconsciente, e pode somente ser verbalizado se tornar-se explícito. É acessado rápida e facilmente e, então, está disponível para uso na comunicação rápida, fluente.

O conhecimento implícito é adquirido de maneira natural, inconscientemente, de forma que o aprendiz nem percebe que o possui. A LM é aprendida da mesma maneira,

implicitamente, e, visto que estamos expostos a ela desde muito cedo, logo começamos a produzir nela. Já o conhecimento explícito caracteriza-se por ser verbalizável, tendo-se mais consciência sobre ele e, portanto, maior possibilidade de manipulação. De acordo com Alves (2004, p. 28), o conhecimento explícito é constituído de “informações declarativas a respeito da linguagem”. Esse tipo de conhecimento pode ser adquirido sem que seja aplicado à produção do sujeito no que concerne à aprendizagem de uma L2. O aprendiz pode aprender as regras de uso de alguma construção gramatical na língua, mas não produzir utilizando-a.

Ellis (2004, 2005) afirma que, com relação à aquisição de L2, os dois tipos de conhecimento são representados e processados de maneiras diferentes. O conhecimento implícito costuma ser procedural, inconsciente, automatizado (por estar profundamente enraizado no cérebro); portanto, sistemático e preciso. O explícito é mais consciente, de acesso automático, menos sistemático, inconsistente e impreciso, com processamento mais controlado (aprendiz consegue falar sobre suas estratégias e escolhas no uso da língua).

Por ser verbalizável, analisável, tudo o que se sabe de forma explícita pode ser manipulado conscientemente pelo sujeito. Isso não implica, entretanto, que o aluno saiba aplicar o conhecimento ao uso que faça da língua. Por ser o conhecimento implícito intuitivo, não facilmente verbalizável, adquirido inconscientemente, basta que o aprendiz esteja exposto ao *input* adequado, sem a necessidade de qualquer instrução.

Krashen (1982) defende que o que foi aprendido de forma consciente (explícito), o que foi aprendido e não adquirido, nunca se tornará conhecimento implícito, jamais será de uso automático na fala. Para ele, somente pela forma implícita o aprendiz pode tornar-se fluente em uma L2 e assim usá-la de maneira natural; e é o *input* o que auxilia esse processo.

A instrução explícita fornece conhecimento declarativo de gramática, enquanto a instrução implícita fornece conhecimento procedural. A explícita cria consciência e leva ao aprendizado consciente e percepção (Hipótese da Percepção – *Noticing Hypothesis* – Schmidt, 1990). A instrução implícita de gramática, por outro lado, converte *input* em *intake* (insumo assimilado), similar à aquisição de LM.

O ensino implícito é visto como uma ação pedagógica que privilegia experiências com o uso da LE, objetivando o entendimento e a produção de significados. Tem por base a Hipótese de Percepção Consciente, de Schmidt (1990, 1995, 2001, 2010), que para ele é o “registro consciente da ocorrência de algum evento” (SCHMIDT, 1995, p. 29). Relaciona-se a fenômenos percebidos de forma consciente em nível superficial, sendo esta condição necessária para converter o insumo disponível (*input*) em insumo assimilado (*intake*).

### 3.1 Dificuldades com a gramática

A literatura na ASL traz várias abordagens para definir ‘dificuldade gramatical’, considerando o ensino de LE. Autores como Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999; Larsen-Freeman, 2003) argumentam sobre essa dificuldade com vistas à forma linguística, ao significado semântico e ao uso pragmático. A forma linguística relaciona-se ao uso preciso do aspecto (morfo)sintático de uma função da gramática. O significado semântico está principalmente ligado ao entendimento da mensagem implícita ou literal, codificada por um item lexical ou uma função léxico-gramatical. No conceito de uso pragmático, o uso apropriado da função léxico-gramatical dentro de um contexto é o essencial.

Ao comparamos a língua portuguesa com a inglesa, podemos dizer que o Português tem um sistema de verbos altamente conjugados; tem uma ordem de palavras mais livre que o Inglês, que é bastante fixa; mostra gênero e número em adjetivos e substantivos; não possui verbos auxiliares; tem um uso muito menor da voz passiva, dentre outros. Com relação à ordem de palavras, a inversão do sujeito/verbo nas perguntas; a posição dos verbos auxiliares, quando necessários; a ordem dos adjetivos e a posição dos advérbios podem ser de grande entrave para o aprendiz. O Português também permite não usar o sujeito em uma frase; assim, aprendizes de LI podem esquecer-se de usá-lo em Inglês, como no caso do *it* para os sujeitos ocultos, indeterminados correspondentes no Português.

Os adjetivos também apresentam uma grande dificuldade na aquisição do aprendiz de LI, visto que em português o(s) adjetivo(s) costuma seguir o substantivo. Em inglês, eles vêm sempre antes do substantivo, não importa quantos forem (‘The new car’ or ‘They live in a new, comfy, big house’). Os verbos auxiliares “do”, “does” e “did” também apresentam grande dificuldade para os aprendizes brasileiros da LI, por não ser de uso da língua portuguesa. Assim, erros como “Does she comes”? , “Do<sub>(?)</sub> he goes?”, Did we had?

Nas frases negativas dos falantes do português não se usam verbos auxiliares; desta forma, um aprendiz brasileiro da LI pode omitir o uso do “don’t”, “doesn’t” e “didn’t” na construção da negativa, usando somente a partícula *not* para a negativa, como em “She not comes” ou “He not went”.

Ellis (2006, 2008) afirma que a dificuldade gramatical está relacionada ao conhecimento explícito e/ou implícito e faz distinção neste sentido, considerando, primeiro, a dificuldade que os aprendizes têm em entender um aspecto gramatical, e em segundo lugar, a

dificuldade que eles têm para internalizar um aspecto gramatical de forma a serem capazes de usá-lo de maneira apropriada na comunicação (ELLIS, 2006, p. 88).

Esse autor argumenta que o primeiro sentido da dificuldade gramatical relaciona-se ao conhecimento explícito, enquanto o segundo volta-se para o implícito e que um aspecto da gramática pode ser difícil de ser aprendido como conhecimento explícito, mas fácil em se tratando de conhecimento implícito (ELLIS, 2006, 2008).

Na literatura de ASL muito se é debatido sobre a dificuldade gramatical poder ser determinada a partir de perspectivas psicolinguísticas, com sequências de desenvolvimento, ou linguísticas, como complexidade inerente de estruturas gramaticais. No entanto, apesar destas questões teóricas contribuírem para o entendimento do assunto sobre a dificuldade gramatical na ASL, são questões objetivas propostas por teóricos do ensino de L2.

Acreditamos que, do ponto de vista dos aprendizes, tal dificuldade tem sentido mais amplo. Dessa forma, visões da percepção do aprendiz sobre a dificuldade gramatical constitui-se ferramenta útil nesse contexto. Além disso, explorar a relação entre a percepção dos aprendizes sobre tal dificuldade e a proficiência na LE pode contribuir com a pedagogia do ensino/aprendizagem de LI de várias formas.

Considerando a experiência da autora deste estudo, como docente de LI por vários anos, além de ter-se colocado na posição de aprendiz da LI nos apps Duolingo e Babbel para a efetivação desta pesquisa, podemos destacar algumas dificuldades comuns na aquisição de gramática pelos aprendizes de inglês, como a complexidade implícita das regras; relevância de uma forma gramatical no *input*; a força comunicativa de uma forma gramatical; estratégias de processamento do *input* no aprendizado de LE; o estágio de desenvolvimento do aprendiz de LE/LI; a transferência da LM; as diferenças individuais nas aptidões linguísticas, dentre outras, mais pontuais, como a seguir:

- Falta de correspondência entre a forma e a função – Muitas formas gramaticais são usadas para realizar diferentes funções (ex.: o tempo verbal presente contínuo descreve ações que estão acontecendo no momento da fala, mas, também pode referir-se a um tempo futuro próximo, usando a mesma forma de escrita verbal, mudando apenas o advérbio de tempo ou a ideia ao tempo [We are studying English now]; [We are visiting our parentes by the end of the year]). Ao contrário, é possível encontrar que várias diferentes formas estão disponíveis em inglês para expressar o que parece ser uma única, simples.

- Contraste entre inglês e a LM – Quando o sistema de gramática funciona diferente da língua nativa do aprendiz, muitas dificuldades podem surgir, como a estrutura de tempos

verbais em inglês. A língua inglesa é cheia de exceções de regras gramaticais. Como exemplo, podemos citar o tempo verbal no passado, que geralmente é criado acrescentando –ed à raiz do verbo (start/started/started); pode-se também acrescentar –ied ao final do verbo, caso este termine em y, precedido de consoante (study/studied/studied); mas, existem os verbos irregulares, que fazem sua forma no passado de uma maneira completamente diferente (ex.: read/read/read [o que muda é somente a pronúncia]; buy/bought/bought).

Considerando o tempo presente, o verbo pode receber –s, –es ou –ies para as terceiras pessoas do singular (he/she/it, na frase afirmativa), como reads; goes; studies.

- Diferença entre usar o verbo no passado simples (I wrote) e no presente perfeito (I have written); o aprendiz brasileiro de LI costuma apresentar muita dificuldade na distinção do uso desses dois tempos verbais, visto que para eles, a princípio, falar do passado significa poder usar qualquer um dos tempos.

- Os verbos auxiliares usados para fazerem perguntas na LI, que não são comuns na língua vernácula do brasileiro, também são dificuldades encontradas pelos aprendizes, não somente pelo uso, mas também pela ordem certa que devem aparecer na construção das frases. Na afirmativa, os verbos auxiliares não são usados (You study English); na pergunta e resposta o auxiliar aparece da seguinte forma: Do you study English?, You don't study English.

- O morfema –s em inglês pode ser usado para significar a terceira pessoa do singular ([he/she] believes), um substantivo no plural (houses) ou o caso genitivo de um substantivo, indicando posse (House's series).

### **3.2 Abordagens e Métodos, apresentação e prática**

Considerando a abordagem comunicativa no ensino da LI, ensinar a gramática não tem mais tanto espaço como antes, visto que é suposto que os aprendizes absorvam toda a parte gramatical que necessitam nas atividades comunicativas. No entanto, muitos pesquisadores apontam para o fato de que vários aprendizes não são capazes de usar a língua corretamente sem algum foco na forma. Por um lado, a gramática deveria ser apreendida por meio da abordagem comunicativa, que não a ensina de forma separada. Por outro lado, temos os aprendizes que não conseguem entender os princípios da gramática sem explicações separadas.

Não devemos esquecer que a gramática está ao serviço da comunicação e que o procedimento do seu ensino deve ser indutivo, isto é, o estudante é quem chega à regra através do seu uso, o qual, em geral, tem a vantagem de que tal regra ou estrutura se aprende e se põe em prática com mais facilidade, simplesmente porque é ele que chega à regra. Além disso, geralmente, a língua adquire-se melhor quando não a estudamos de um modo explícito, mas quando a utilizamos como meio de comunicação.

De forma tradicional, a apresentação da gramática, quando trabalhada em sala de aula e com livros didáticos, passa por três fases, que são a apresentação, a prática e a produção (conhecido como PPP). Fazer uma boa apresentação na primeira fase, quando da introdução da nova língua, ajuda muito os alunos a alcançarem seus objetivos. Na segunda fase, eles necessitam de várias atividades para que possam praticar a língua. A última fase é quando eles precisam de tempo para usar a nova língua que aprenderam de forma a comunicarem-se uns com outros.

Na fase da apresentação da gramática, Harmer (2007) relata que é o estágio no qual os alunos são introduzidos à forma, significado e aspectos da nova língua. Para este autor, este é o momento em que os aprendizes passam pela “personalização”. A apresentação, portanto, deve ser clara, eficiente, dinâmica, interessante, adequada e produtiva. Para tanto, vários recursos podem ser usados, como diálogos, mini-situações, dentre outros. Tais recursos podem ser vistos também nas atividades dos apps analisados neste estudo.

Para a apresentação da gramática da nova língua, três diferentes modos podem ser utilizados:

a) O Método Indutivo – os aprendizes precisam primeiro visualizar um exemplo específico do qual vai resultar uma nova regra gramatical. O benefício deste método está no fato de que os aprendizes necessitam pensar ativamente sobre a língua, além de proporcionar independência e autonomia. Entretanto, gasta muito tempo e pode ser difícil para os aprendizes conseguirem obter entendimento da nova regra sem qualquer ajuda.

b) O Método Dedutivo – A regra gramatical é apresentada primeiro para os aprendizes praticá-la por meio de exemplos. Tal abordagem gasta menos tempo que o método mencionado anteriormente, é mais sistemático e, portanto, mais fácil de executar. Porém, os aprendizes adquirem uma postura passiva, na qual têm pouca motivação, fazendo com que este não seja um modo eficiente de ensino.

c) O Método Analítico-dedutivo – Em primeiro lugar, os aprendizes trabalham com frases de exemplos e depois formulam e analisam a regra gramatical. Neste momento, os

alunos necessitam do professor para auxiliá-los na formulação e análise. Tal regra é, então, praticada em diferentes exercícios. Pode-se considerar este método como bastante criativo, interessante e efetivo, contudo, necessita de preparação criteriosa.

O primeiro e o terceiro métodos são aqueles nos quais os aprendizes recebem exemplos da língua e têm que refletir como as regras da gramática funcionam, ao invés de receberem a informação pronta. Para tanto, as atividades devem incluir contexto apropriado, a partir do qual a regra gramatical possa ser melhor entendida; explicar a estrutura alvo em uma frase modelo (*marker/model sentence*). Frase modelo são aquelas que são exemplos claros da língua alvo e que ajudam os aprendizes a entenderem a estrutura, uso e significado da nova língua.

Para a fase da prática da gramática, após a apresentação, pode-se trabalhar dois tipos de prática: a prática mecânica e a significativa. A primeira é a prática na formação da estrutura, devendo ser uma atividade rápida e controlada. Neste momento, pode-se usar repetição e substituição, com diferentes exemplos (I am reading – I am speaking; I am learning). Também pode-se disponibilizar uma palavra de comando (*single word prompt*) para que o aprendiz dê exemplos. Outra forma é mostrar uma figura para que o aprendiz crie frases sobre o que estiver vendo, além de atividades com substituições livres, em que o estudante cria suas próprias frases, baseando-se no modelo dado.

Na prática significativa, os aprendizes não somente criam a forma, mas também têm que trabalhar com o conteúdo, tendo que pensar e entender o que estão dizendo. Este é o momento de usar frases reais (informações reais) usando estruturas específicas. Da mesma forma, pode-se criar situações específicas nas quais os aprendizes têm que usar a nova estrutura gramatical.

### **3.3 Interações e Comunidades Linguísticas - *Sprachbund***

O conceito de *Sprachbund* ou área linguística é visto como um conjunto de características comuns às línguas em uma área geográfica e/ou em línguas em contato e tem ganhado campo: da fonologia a morfologia, seu domínio tem se ampliado para a morfossintaxe e o léxico. As comunidades linguísticas que se originam nesse contexto de *sprachbund* podem ser entendidas como núcleos nos quais certas redes de interação confluem, de modo que, influenciadas pelo contato implícito das línguas em estudo com tais redes, as

novas gerações que se beneficiam dos apps para o aprendizado da LI podem adquiri-la de forma mais atualizada e automediada.

*Sprachbund*, segundo Thomason (2001) refere-se ao que se entende por área linguística. Para a literatura linguística, além do equivalente ‘área linguística’, é também entendido como área de convergência, área de difusão ou encruzilhada linguística/de idioma (*language crossroad*). Um *sprachbund* é um grupo no qual “ídiomas tornam-se semelhantes de algum modo, devido à proximidade geográfica e/ou contato do idioma. Eles podem ser geneticamente sem conexão ou só de longe relacionaram-se” (THOMASON, 2001).

A língua é necessariamente uma função da história de seus falantes, e assim sendo, também de seus contextos sociais implícitos, visão esta compartilhada por estudos sobre as línguas em contato. Esse contato das línguas refere-se ao uso de mais de uma língua por um sujeito, cujo contato linguístico retrata-se no ato de comunicação interlinguística. A afirmação de Thomason e Kaufman (1988, p. 35) vem reforçar que tais processos estão fundamentalmente ligados à interação social, ao dizer que “é a história sociolinguística dos falantes, e não a estrutura de sua língua, que é o determinante principal do resultado linguístico do contato da língua”<sup>28</sup> (tradução nossa).

Por meio do contato de línguas, dois tipos de interferência linguística podem ocorrer: a) empréstimo; b) substituição. O empréstimo é quando acontece a incorporação de elementos estrangeiros na LM do aprendiz e/ou grupo e deve ser entendido como um processo que parte do falante da língua para a qual o termo está sendo emprestado. Thomason, Kaufman (1988, p. 37) estabelecem que, em geral, a palavra que se toma emprestada não é propriamente uma raiz lexical, mas um tema morfológico; eles reforçam que “em vários empréstimos estão, de fato, ‘cristalizados’ morfemas que usualmente ocorrem com a raiz que carrega o valor semântico almejado, pois, por determinação gramatical da língua fonte, é assim que muitas vezes tais raízes ocorrem na fala”.

Já a substituição linguística é quando um grupo linguístico adota a língua de outro grupo em detrimento de sua LM. O abandono de uma língua em favor de outra pode acontecer como resultado de condições sociopolíticas em que a LE seja mais estimulada nos bilíngues, por tratar-se da língua sociopoliticamente mais prestigiada.

Trubetzkoy (TRUBETZKOY, 1930 apud VAN POTTELBERGE, 2013) emprega o conceito de união linguística (*Sprachbund*) afirmando que para tal união ocorra “basta haver

---

<sup>28</sup> Trecho original: “it is the sociolinguistic history of the speakers, and not the structure of their language, that is the primary determinant of the linguistic outcome of language contact” (THOMASON; KAUFMAN, 1988, p. 35).

uma semelhança do ponto de vista sintático, uma boa quantidade de vocabulário cultural em comum, nos princípios de construção morfológica, e, algumas vezes, semelhanças externas na constituição dos sistemas fonéticos”. Para Bloomfield (1973 [1933], p. 461) “o empréstimo cultural de modos de falar é normalmente mútuo; é unilateral apenas até o ponto em que uma nação tem mais a oferecer do que outra”.

Entendemos que cada falante individual, de diferentes contextos, trocam informações por meio de sinais verbais quando estão em processo de comunicação e possuem variáveis sociolinguísticas específicas, como gênero, idade, educação, dentre outros. A integração dessas variáveis pode fazer surgir *Sprachbunds* de comunidades supostamente uniformes, como no caso da aprendizagem da LI via apps.

A interface entre as comunidades de fala e o falante é um espaço em constante mudança, de influência bidirecional. Mesmo se o contato entre as línguas que estão sendo aprendidas não demande bilinguismo fluente (Thomason, 2001, p. 1) o bilinguismo individual, em qualquer grau, já passa a ser um estímulo do contato da língua e da mudança. É o falante bilíngue que, ao inovar seu discurso com a inclusão de elementos gramaticais (e também lexicais), inicia um processo de atos de discurso similar, levando à incorporação dos mesmos elementos no grupo linguístico.

Motivos comunicativos podem ser elencados como causas principais da mudança da língua induzida pelo contato, que estaria relacionado à transmissão e recepção da informação entre os falantes de um ou mais sistemas linguísticos diferentes. Tais motivos incluem os discursivos, como na organização das mensagens por meio da língua; motivos pragmáticos como os associados ao uso do sistema linguístico em contextos sociais específicos e motivos comunicacionais como os determinados pela necessidade de transmitir mensagens de forma a realizar tarefas em contextos sociais e educacionais.

### **3.4. Contato de línguas**

Com a globalização, a ideia de que as línguas podem ficar livres de contato umas com as outras, principalmente devido ao distanciamento geográfico, já não é mais aceita. Os meios de comunicação em massa estão aí disponíveis para mostrarem que as fronteiras foram derrubadas e os apps para os DM possibilitam contatos inter e intralinguísticos aos que buscam aprender uma LE. Por meio dos apps, o contato das línguas torna-se parte do tecido social da vida diária de milhares de pessoas no mundo todo.

Ao pensarmos a perspectiva das línguas em contato, pensamos em duas línguas, onde uma dessas línguas é a LA (aqui, a LI) para os falantes de outra, que no caso do nosso estudo é a língua portuguesa (como LM). Assim, Sprachbunds são os grupos de línguas em contato que gradualmente tornam-se cada vez mais similares na estrutura, em uma convergência que pode facilitar a comunicação intergrupo e reduzir a pressão do aprendizado da L2.

Ao buscarmos o aprendizado de LI mediado pelos apps Duolingo e/ou Babel, não podemos mais ser considerados monolíngues, nem na LM nem na LI. Ao contrário, devemos ser vistos como aquele que utiliza dois sistemas linguísticos, os quais raramente estarão funcionando de forma independente. Na medida em que o aprendizado se desenvolva, e as LM e LI estejam de fato interligadas, é possível hipotetizar que as representações mentais dessas duas línguas serão distintas das representações dos falantes monolíngues de ambas as línguas.

As duas línguas utilizadas pelo aprendiz formam um sistema conectado e o sujeito pode ser visto como possuidor de características próprias; não podendo ser rotulados como dois monolíngues em um ou até mesmo como um usuário sem sucesso de LI. Reforçamos a questão da ideia de Cook (2012) ao afirmar que monolíngues e bilíngues pensam de formas diferentes; os bilíngues têm um conhecimento de LI distinto do falante nativo desta língua; os bilíngues têm um conhecimento da L1 (LM, no caso deste estudo a língua portuguesa) que difere daquele dos falantes nativos. Por isso, podemos considerar que a L1 (língua portuguesa) e a L2 (LI) do falante brasileiro se encontram em um sistema que as conectam e fazem do aprendiz da LI um indivíduo único, com identidade única.

Muito estudo já pode ser encontrado na literatura, abordando como o aprendizado e uso de uma L2 é afetado pela L1, seja como transferência, influência translinguística, Sprachbund, línguas de contato, dentre outros. Tanto a L1 influencia a L2, como vice-versa, dando espaço para a discussão da multicompetência. Segundo Cook (2003) multicompetência foi introduzido com o significado de “conhecimento de duas ou mais línguas em uma mente”. Uma vez que a L1 (a língua portuguesa neste caso) e a L2 (a LI) estão na mesma mente, elas devem formar um supersistema (Cook, 2004) de línguas e a multicompetência vem trazer questões acerca da relação entre essas diferentes línguas em uso. Assim, considerando o uso dos apps neste estudo, como os usuários se movimentam com cerca fluência de uma língua para a outra? Como eles deixam uma língua para usar a outra? Como eles gerenciam mais de um sistema pragmático e fonológico?

Questões concernentes à cognição também surgiram (Cook, 2003): um usuário de L2 (aqui, a LI) tem um conjunto simples de ideias em mente, mais que um conjunto de ideias, um conjunto mesclado de diferentes línguas ou um novo conjunto de ideias diferente da soma de suas partes? Com relação à aquisição, que função a L1 tem na aquisição de conhecimento da L2? Adquirir a LI como uma nova língua, de forma bidirecional deve ser entendido como a influência de ambas as línguas uma na outra, a transferência da LM para a LI e da LI para a LM. Weinreich (1953) já mencionava tal interferência, definindo-a como “aquelas ocasiões de desvios das normas de ambas as línguas que ocorrem na fala de bilíngues, como resultado de sua familiaridade com mais de uma língua” (WEINREICH, 1953, p. 1) (tradução nossa).

Com o objetivo de dirimir dúvidas quanto à interferência de ambas as línguas (LM e L2) na mente do aprendiz, Cook (2003) apresenta o modelo de interconexão, que consiste de línguas ligadas no sistema, um dos modelos mais considerados quando se fala em ASL. E um dos modelos de interconexão mais conhecidos é o Revised Hierarchical Model (RHM) (Modelo Hierárquico Revisado), que, de acordo com Kroll e Stewart (1994), representações semânticas são compartilhadas entre as línguas de um falante. Esse modelo afirma que falantes menos proficientes de L2 terão que ser mediados, em primeiro lugar, por uma ordem léxica da L1 para expressar frases.

Entretanto, na medida em que o falante tornar-se mais proficiente em sua L2, o acesso torna-se direto, fazendo assim, com que a proficiência da L2 tenha um papel na integração das línguas. Tal modelo também prevê tempo de tradução, o que vem ao encontro do que acontece no aprendizado dos apps neste estudo, postulando que traduzir da L2 para a L1 é muito mais rápido do que o contrário.

### **3.5 A função da LM na aquisição de L2**

O processo criativo de aquisição de uma língua é um esforço que o aprendiz faz ao tentar produzir uma representação internalizada das regularidades que ele encontra na língua à qual está exposto, que é quando está produzindo sua competência interlinguística ao mesmo tempo em que está interagindo com seu ambiente, como afirma Corder (1992). Na medida em que ele está aprendendo a língua sua representação interna está mudando.

A LM é um elemento cognitivo no processo de aquisição da L2, que é diferente de outros fatores internos (motivação, atitude, dentre outros) que se esperaria que afetassem a ordem do processo de desenvolvimento. Corder (1992, p. 21) afirma que a relativa facilidade ou dificuldade na aquisição de algum aspecto da LA depende da similaridade ou diferença

que ela tem com a LM, onde similaridade significa aquisição fácil, rápida e precoce, enquanto diferença significa aquisição difícil, mais lenta e tardia.

A ASL tem sido tratada como um movimento cujo ponto inicial é a LM e o ponto final ideal é o conhecimento da LA; e o que está no meio disso é a interlíngua. Assim, podemos dizer que o que o aprendiz brasileiro da LI faz não seria nada mais do que reestruturar sua LM até atingir o sistema da LI (a L2). Crystal (2008) usa o termo ‘transferência’ para afirmar que é a influência da L1 de um sujeito na língua sendo adquirida. Diz ainda que os erros produzidos pelo aprendiz da L2 estão relacionados à transferência negativa que um falante insere em uma língua como resultado do contato com outra (CRYSTAL, 2008, p. 517) (tradução nossa).

## CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO – A *PROCESS OF REFLECTION*

### 4.1 Natureza da pesquisa

A investigação qualitativa, exploratória, empregada neste trabalho, destaca-se segundo Chizzotti (1991), pela imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, a saber, o mergulho nos sentidos e emoções, pelo reconhecimento dos atores sociais como sujeitos, que produzem conhecimentos e práticas, os resultados. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam como características da pesquisa qualitativa: a) ser uma pesquisa eminentemente exploratória; b) não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise; c) permitir ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo; d) possibilitar uma teorização calcada nos dados; e) preocupar-se com o particular.

Triviños (1987) reporta que a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados enfocando o significado, tendo por suporte a percepção do fenômeno dentro de seu contexto. O uso da descrição qualitativa busca captar, além da aparência do fenômeno, também suas essências, procurando explicar sua origem, mudanças, relações, na tentativa de intuir as consequências.

Buscamos entender como os apps, direcionados ao ensino da LI, apoiam os processos de aprendizagem desta língua ligados ao desenvolvimento da identidade e (re)significação; como tais apps podem fomentar o aprendizado das habilidades da LI de forma a capacitar o aluno a comunicar-se na língua alvo; as razões pelas quais procura-se aprender a LI e de que maneira o aprendizado da LI se dá não mais na identificação ou na necessidade de se comunicar, como um gesto de reconstrução da língua.

Estudos de Reinders e Pegrum (2016), quanto à avaliação de aplicativos móveis (AM), destacam a importância de discutir tanto os achados da ASL quanto da pedagogia ao avaliar tais apps. Os dados coletados serão analisados pela pesquisadora e a descrição se dará por meio de texto, de forma não estruturada, com ênfase na análise qualitativa das informações obtidas, buscando responder às perguntas da pesquisa, bem como de outras que possam vir a surgir no decorrer do trabalho.

### 4.2 Contexto de pesquisa

Como contexto dessa pesquisa procedemos a análise dos apps Duolingo e Babbel, buscando destacar a promoção da autonomia e autoaprendizagem na LI, as possíveis (re)significações da identidade dos aprendizes, o alcance do MALL e suas *affordances*, a

aquisição das habilidades da LI via tais apps, bem como as novas interações advindas das comunidades linguísticas que passam a serem reconfiguradas pela mediação dos DM e da conexão das áreas linguísticas.

A ASL possui exigências fundamentais: “a necessidade de *input* (insumo) e *output* compreensível, negociação de significado na interação e percepção da nova língua, que pode ser promovida por meio de *feedback* efetivo” (REINDERS; PEGRUM, 2016, p. 6). Sem estes componentes a competência comunicativa na língua alvo pode tornar-se desafiadora para os aprendizes.

Krashen (1995) elaborou uma teoria, baseada em cinco hipóteses voltadas para a aquisição de L2. A primeira hipótese é a Distinção entre aquisição e aprendizagem (the acquisition – learning hypothesis). Para ele, esta ocorre por meio de um processo automático, em nível subconsciente; a segunda, por intermédio de processo consciente, como resultado do conhecimento formal, da estrutura e funcionamento da língua alvo.

Como segunda hipótese, tem-se a Hipótese da Ordem Natural (the natural order hypothesis), que o autor defende ser o meio pelo qual a aquisição de língua sempre acontece, de forma previsível, e não necessariamente semelhante à ordem de aquisição da língua materna. Esta hipótese é apoiada pela Hipótese do Insumo (the input hypothesis), a terceira hipótese, vista como o fundamento de toda a teoria de Krashen, e que será abordada mais profundamente mais adiante.

A quarta é a hipótese do Monitor (the monitor hypothesis), Krashen fala de uma possível relação entre aquisição e aprendizagem. Assim, o aprendiz conhece as regras, tem a intenção de corrigir seus erros e coloca sua atenção na forma gramatical da língua. A última hipótese é a do filtro Afetivo (affective filter hypothesis), que trata dos fatores afetivos e a influência destes na aprendizagem de LE. Para o autor, tal filtro pode facilitar ou dificultar a aquisição da LE, interferindo diretamente no input compreensível.

A concepção de Chomsky (1981) do mecanismo inato de aquisição de linguagem, aliada a estudos que revelavam regularidades na ordem de aquisição de traços morfológicos, constituiu uma base importante para Hipótese da Evidência (Input Hypothesis) de Krashen. A visão de Krashen do processo de aquisição de segunda língua, segundo o qual o mecanismo inato operaria sob as condições corretas de input compreensível, marginalizou o papel da instrução baseada na forma.

Krashen (1982) propôs a Hipótese do Insumo Compreensível (Comprehensible Input Hypothesis), afirmando que este seria o conceito mais importante na teoria de aquisição de

segunda língua, visto que tenta responder à questão teórica fundamental de como adquirir uma língua, além de poder responder a muitos dos problemas com relação à instrução de segunda língua, nos vários níveis. Segundo o linguista, para adquirir uma segunda língua, o aprendiz precisa ser exposto a um *input* compreensível, amostras da língua alvo devem ser oferecidas em quantidade suficiente de tal forma que o aprendiz seja capaz de transformar *input* em *intake* (língua adquirida).

A importância recai sobre ‘Como adquirir uma língua?’. No ensino de LI, o que tem sido comum por muitos anos é que primeiro são ensinadas/aprendidas as estruturas para que depois estas possam ser praticadas nas atividades comunicativas; e, assim, a fluência se desenvolva. A Hipótese do Insumo afirma o contrário ao dizer que adquirimos a língua buscando o significado primeiro, e, como resultado, adquirimos a estrutura.

Krashen (1982) postula sobre a hipótese do Output compreensível, proposta por Swain (1985). Para Swain, durante interações na língua-alvo, pode haver quebra na comunicação, e o aprendiz recebe insumo negativo, mostrando a ineficiência de sua produção. Por isso, o aprendiz passa a focar nas formas linguísticas para expressar o conteúdo desejado, assim testando hipóteses sobre a formação da língua, e tentando novas formas e/ou modificando outras para se expressar e ser compreendido. Esse processo auxilia, segundo a autora, o desenvolvimento da LE.

No entanto, Krashen (1982) reforça que Swain não alega que a hipótese do Output Compreensível seja responsável por toda ou pela maioria da competência da língua. Ao contrário, o argumento é de que algumas vezes, sob algumas circunstâncias, o Output facilita o aprendizado de L2 de maneira que são formas diferentes, ou destacam aquelas da hipótese do Input. Contudo, Krashen (1982) sustenta que até mesmo esta alegação de Swain, que ele denomina de fraca, é difícil de corroborar, uma vez que ele coloca que o problema maior dessa hipótese é o fato dela ser rara.

Ainda sobre o desenvolvimento de LE, Schmidt (1990; 1995) propõe a Hipótese do *Noticing* (Noticing Hypothesis), que sugere que notar aspectos linguísticos pode ser fundamental para o processo de aprendizagem de uma LE, permitindo a conversão de *input* em *intake*. Este modelo aponta que os processos metacognitivos, os quais envolvem principalmente a conscientização e reflexão, são fundamentais para o aprendizado e produção linguística.

Entendemos que a conscientização metacognitiva seja ponto essencial para a aprendizagem; entretanto, acreditamos que o objetivo final não deva ser a constante reflexão

sobre como aprender, mas sim atingir um nível no qual o uso apropriado de certas estratégias torne-se um processo automático. O aprendiz de LE precisa ser capaz de utilizar estratégias inconscientemente e frente a uma situação inusitada, acionar, se necessário, sua consciência metacognitiva.

Long (1985; 1996) apresenta a Hipótese da Interação (Interaction Hypothesis), que sugere que, durante interações entre falantes (com maior conhecimento da língua alvo), um processo de negociação de significados, em que ocorrem modificações linguísticas que permitem o provimento do insumo necessário para o aprendiz. Na interação aprendiz-proficiente, *feedback* pode ter um papel fundamental podem levar o aprendiz a notar o problema, a lacuna de conhecimento linguístico, entender o ocorrido e buscar uma sistematização de um padrão linguístico.

Na linguística aplicada, Ellis (1999, p.1) define interação como "o comportamento social que ocorre quando uma pessoa se comunica com outra". Ele, também, diz que a interação "pode ocorrer dentro de nossas mentes quando nos envolvemos com um tipo de 'fala privada', e de forma menos evidente, quando módulos diferentes da mente interagem para construir uma compreensão de ou uma resposta a algum fenômeno". Ellis concentra-se na interação como um fenômeno interpessoal e intrapessoal, mas Chapelle (2003, p.56) propõe a adição da interação "entre uma pessoa e o computador". A interação, para Paiva (2013, p. 2) "ocorre de uma forma multimodal e não apenas através de meios orais ou escritos", haja vista que a aprendizagem de línguas tem também por objetivo construir relações sociais.

Os apps que se propõem a ensinar uma LE devem levar em consideração as abordagens pedagógicas ao programarem o conteúdo que desejam disponibilizar, visto que ter competência comunicativa em uma língua significa desenvolver uma variedade multifacetada de conhecimento e não simplesmente conhecer palavras. As metodologias clássicas no ensino de línguas foram caracterizadas como behavioristas (como o MGT) e utilizavam a memorização, a prática do *drilling* e a repetição.

Esse modelo behaviorista postula que aprender ocorre como um resultado de associações de estímulo-resposta, que constrói nos aprendizes um depósito de conhecimento que pode ser reforçado ou enfraquecido com base na frequência do reforço ou descuido (FOSNOT; PERRY, 1996). Diferente do ensino tradicional de inglês em sala de aula, o ensino da LE mediado pelos apps é um ensino personalizado, portanto, a motivação interna para aprendizagem do aluno deve ser levada em consideração. A teoria de aprendizagem behaviorista fornece a base para o aprendizado personalizado, pois os aprendizes podem

escolher seu próprio modo de aprender, de acordo com suas características de comportamento.

Ao contrário do Behaviorismo, uma teoria construtivista do aprendizado, frequentemente atribuída a teóricos e psicólogos como Dewey, Gardner, dentre outros, rejeita a ideia de que o conhecimento humano é um reflexo direto de uma realidade objetiva. Portanto, é uma teoria que tem uma função adaptativa, na qual cada indivíduo constroi sua própria versão de realidade. Dessa forma, vários modos de conhecimento podem ser resultantes.

O Construtivismo é baseado em uma estrutura epistemológica que nega a existência de uma única verdade, que pode, de alguma forma, ser transmitida. O conhecimento é adquirido através de anos de desenvolvimento e experiência, por meio de contextos sociais. Isto significa que o indivíduo vai aprender a língua como uma atividade social, tornando-se parte da comunidade de seu entorno e do mundo como um todo.

A teoria de aprendizagem do Construtivismo enfatiza os aprendizes como o centro e acredita que o aprendizado é um processo no qual os alunos constroem seu conhecimento ativamente, além de ser um processo no qual estes reconstruem sua base de conhecimento pré-existente.

Seguindo a mesma estrutura por muito tempo, a apresentação da gramática fazia-se baseada em uma combinação do behaviorismo, linguística estruturalista e versões da teoria do método audiolingual e do código cognitivo. De uma forma geral, estas apresentações tradicionais são caracterizadas por uma sequência de *drills*; primeiro, os aprendizes praticam as estruturas por meio dos *drills* mecânicos (PAULSTON, 1972), depois os *drills* significativos e, então, os comunicativos.

A teoria do Cognitismo estabelece que a cognição humana é o resultado das interações entre atividades mentais de estímulos externos e internos, e a aprendizagem de inglês é um processo no qual os aprendizes realizam processamento de informação efetiva para estímulos externos, usando sua experiência baseada em suas próprias características, necessidade e preferências.

Embora haja várias abordagens diferentes voltadas ao aprendizado, pode-se citar três teorias centrais, conforme o quadro 3 abaixo.

**Quadro 3** – Abordagens voltadas ao aprendizado

	<b>Behaviorismo</b>	<b>Construtivismo cognitivo</b>	<b>Construtivismo social</b>
Visão de conhecimento	Conhecimento é um repertório de respostas comportamentais aos estímulos ambientais.	Sistemas de conhecimento das estruturas cognitivas são ativamente construídos pelos aprendizes, baseados nas estruturas cognitivas pré-existentes.	Conhecimento é construído dentro dos contextos sociais, por meio de interações com uma comunidade de conhecimento.
Visão de aprendizagem	Absorção passiva de uma parte pré-definida do conhecimento pelo aprendiz. Promovida pela repetição e reforço positivo.	Assimilação ativa e acomodação da nova informação às estruturas cognitivas existentes. Descoberta pelos aprendizes.	Integração dos aprendizes em uma comunidade do conhecimento. Assimilação colaborativa e acomodação da nova informação.
Visão de motivação	Extrínseco, envolvendo reforço positivo e negativo.	Intrínseco; os aprendizes estabelecem suas próprias metas e motivam-se a aprender.	Intrínseco e extrínseco; metas e motivos para o aprendizado são determinados tanto pelos aprendizes quanto pelas recompensas fornecidas pela comunidade de conhecimento.

Os métodos behavioristas têm maior sucesso em áreas nas quais existe uma resposta considerada ‘correta’ ou com material de fácil memorização. Os métodos cognitivistas objetivam auxiliar os aprendizes na assimilação da nova informação ao conhecimento existente, capacitando-os a fazerem as alterações apropriadas à sua estrutura intelectual existente de forma a acomodar aquela informação. No construtivismo social, o desenvolvimento potencial encontra-se no nível no qual o aprendizado acontece, englobando as estruturas cognitivas que ainda estão em processo de consolidação, mas que somente podem desenvolver-se se guiadas por ou em colaboração com outros.

Leffa (2008, p. 144) menciona o trabalho de Wong e Vanpatten (2003) sobre as atividades dos *drills* mecânicos no trabalho intitulado “The evidence is IN: Drills are OUT” (o original apresenta o título desta forma), que pode ser traduzido, como sugere Leffa (2008, p. 144), “A evidência chegou: chega de drills”. O objetivo do artigo desses autores é avaliar se o uso de *drills* contribui para a aquisição da língua ou mesmo para melhorar o desempenho do aluno ao longo do tempo, o que Leffa já adianta que não (LEFFA, 2008, p. 144).

No trabalho de Wong e Vanpatten, postula-se que é a exposição ao *input* linguístico do entorno do aprendiz que leva à aquisição da L2. Segundo os autores, “o desenvolvimento da língua não depende da prática do aprendiz” (WONG; VANPATTEN, 2003, p. 404); é a exposição ao *input*, que Krashen (1982) já defendia, que vai proporcionar tal

desenvolvimento, devendo ser, primeiro compreendida, para depois ser produzida. Wong e Vanpatten (2003) destacam que a atividade de drill apresenta como problema o fato de que o aluno começa a falar e escrever sem, no entanto, estar preparado para tal.

Aprender uma língua não é só completar frases, não é só traduzir, não é só imitar um modelo, não é só fazer exercícios. Mas também deixa de ser aprendizagem se não houver uma atividade que envolva os alunos. Não existe o todo sem as partes como não existe a parte sem o todo. Não se pode dar ao aluno um conjunto de frases isoladas e achar que está dando a língua. Mas também, por outro lado, não se pode pressupor que a aquisição da L2 pelo aluno dá-se sem conhecimento das partes, como se a língua fosse um bloco monolítico, indivisível.

É a metáfora da lente fotográfica: o aluno adquire a língua por partes, uma depois da outra, como uma imagem que passa por uma lente, ponto a ponto, que se ampliam momentaneamente para depois projetar no fundo da câmera, a imagem completa e luminosa. A língua como um todo só é adquirida se passar por esse processo de fragmentação, para que possa penetrar pelas passagens estreitas dos sentidos (principalmente a audição e visão), e ser posteriormente recomposta dentro da mente do aluno.

A língua não entra na mente como um bloco monolítico; entra desmontada em fragmentos, como aqueles navios de brinquedo que são introduzidos peça a peça e remontados dentro de garrafas. Para tratar da questão do uso do exercício na aprendizagem de línguas, ao exercer qualquer atividade, incluindo até um *drill*, é necessário, em primeiro lugar, que se tenha consciência do objetivo a que se quer chegar, estabelecendo assim uma relação clara entre o que se faz e o objetivo pretendido.

Em segundo lugar, é também necessário que se esteja numa comunidade que compartilha desse objetivo, a fim de que se possam trocar experiências e idéias, ajudando-se mutuamente. A aquisição da proficiência na L2 pressupõe uma transferência constante da atividade consciente para o nível dos automatismos por meio da prática e do exercício. O papel do exercício é importante porque à medida que desenvolve o automatismo das operações possibilita a fluência na língua.

Enquanto a atenção é exigente no uso dos recursos cognitivos, normalmente permitindo apenas o processamento serial, em que uma operação é realizada de cada vez, o processamento automático pode ser realizado em paralelo, permitindo que várias operações sejam realizadas ao mesmo tempo e possibilitando, pela rapidez de processamento, a fluência na língua. O exercício é normalmente um processo de mediação para se chegar a um determinado objetivo.

A defesa do uso do exercício é feita, no entanto, com algumas qualificações, incluindo a necessidade de (1) variar, (2) de contextualizar e de (3) ver o exercício como um meio para se chegar a um objetivo. Há exercícios e exercícios, como mesmo Wong e VanPatten (2003, p. 407) parecem admitir quando dizem que ao falar de *drills* estão se referindo aos exercícios mecânicos, sem considerar os drills significativos e comunicativos de Paulston (1976) ou os drills contextualizados de Hadley (2001). A variedade está não apenas no tipo de exercício usado (preenchimento de lacunas, múltipla escolha, inúmeros tipos de associação, solução de problemas, pergunta-resposta, etc.), mas também no processamento cognitivo e nas demandas afetivas que um determinado exercício pode acarretar.

O simples preenchimento de uma lacuna pode exigir diferentes níveis de processamento cognitivo, do mais simples ao mais complexo, incluindo o conhecimento semântico, sintático e pragmático da língua. A necessidade de contextualizar fica clara quando se vê o exercício como parte de um contexto maior, integrado a uma comunidade de aprendizes da língua.

Para realizar uma atividade de *drill* mecânico, não é necessário atribuir nenhum significado à forma gramatical sendo praticada. O exemplo clássico de uma atividade desse tipo é o exercício transformacional, no qual o aprendiz transforma um item gramatical isolado, normalmente uma conjugação verbal ou flexão nominal. Da mesma forma que os drills mecânicos, os significativos têm somente uma única resposta correta; entretanto, eles demandam que os aprendizes entendam tanto o estímulo quanto a resposta. Os drills comunicativos também pedem que o aprendiz entenda o significado do estímulo e da resposta, mas diferem dos drills significativos por não haver uma resposta correta.

A língua deve ser vista como uma ferramenta para a comunicação com valor instrumental. Saber as palavras e estruturas não torna o aprendiz capacitado na língua alvo; estas são habilidades necessárias para que sejam usadas de forma significativa. Esta ideia, normalmente referida como competência comunicativa (Hymes, 1972) do aprendiz, pode ser pensada em termos da expressão e interpretação de significado ao invés de domínio de vocabulário e formas. Ou, como Ur (2013, p. 2) estabelece, isto requer foco no uso (use) e não somente no fato de como é usado (usage). Com isso em mente, considera-se quais valores são inseridos pelos apps que são facilmente acessíveis nos DM.

A abordagem cognitiva vê o aprendizado como um processo psicológico no qual os aprendizes se esforçam para fazer um modelo mental de sistema de língua por meio de interações ativas de estruturas cognitivas e input compreensível. Essa teoria foi desenvolvida

a partir de uma abordagem psicológica. Ao contrário do behaviorismo em que o sujeito é passivo, na abordagem cognitiva o indivíduo é ativo e construtivo. Os erros não são vistos como sinais de maus hábitos, que precisam ser evitados, mas como subprodutos naturais desse processo de construção.

As tecnologias que são ressonantes com as abordagens cognitivas são aquelas que permitem que os aprendizes tenham o máximo de oportunidade de interação dentro de contextos ricos em significados, de forma que os aprendizes possam suscitar a competência. Algumas destas tecnologias envolvem atividades que podem ser encontradas nos apps deste estudo, tais como reconstrução de texto, concordância, dentre outras.

As abordagens cognitivas tendem a ver o aprendizado como um processo psicológico pelo qual os aprendizes se esforçam para fazerem um modelo mental do sistema de linguagem por meio de interações ativas de estruturas cognitivas e *input* compreensível (CHASTAIN, 1988). Portanto, os erros fazem parte natural do processo.

Nesse ínterim, não somente os erros, mas também as comunidades linguísticas são vistas sob novo ângulo, reconfiguradas, agora podendo ser mediadas pelos apps para DM, que trazem a conexão das áreas linguísticas e promovem novas interações. Com as tecnologias digitais, a geografia deixa de ser um problema para o acesso e aprendizado de qualquer LE. E os sujeitos com seus *smartphones*, que os acompanham a todo instante, podem vir a desenvolver dialetos distintos também quando buscarem a aquisição da LI, que acabará por dividir algumas características com sua LM, afinal, o Inglês globalizado está online para todos, e assim, várias línguas estão em contato com ela, transformando-a de alguma maneira (especialmente no modo como são usadas online), o que nos leva ao conceito de *Sprachbund*.

Mudanças políticas, sociais, históricas, culturais instigam novas práticas, como no caso das TDIC e dos apps para aprendizagem de LE, propiciando contatos linguísticos. Autores como Kaufmann (1988) e Thomason (2001) são importantes referências como suporte ao estudo voltado ao contato linguístico. Thomason e Kaufmann (1988) consideram relevante a relação entre a história de uma língua e seus falantes, como forma de compreender as mudanças linguísticas advindas.

Em situação de contato linguístico, tanto a LI como a LM (neste caso, a língua portuguesa) podem ser alteradas, caracterizando uma heterogeneidade linguística resultante da influência bidirecional das duas línguas, e as estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes da LI levam-nos a tentarem manter distinções e outros padrões da LM na

construção de uma versão da gramática da LA (a LI), podendo, também, levar à alterações na identidade dos aprendizes dessas línguas.

Weinreich (1953) entende o contato entre duas línguas quando ocorre alternância entre estas, no ato comunicativo dos falantes, tornando-os peças fundamentais com relação ao próprio processo de contato das línguas. Neste contexto, surge o bilinguismo, entendido como interferência nas comunidades com sujeitos falantes de duas línguas de modo sucessivo.

Trubetzkoy (1923) elaborou a noção de *Sprachbund* argumentando que a proximidade geográfica e o contato regular poderiam levar as línguas a desenvolverem aspectos em comum, mesmo se não estando geneticamente relacionadas. Quanto mais contato entre as línguas, maior a possibilidade de convergência (*Sprachbund*). O aspecto central de uma área linguística é a existência de similaridades estruturais compartilhadas entre as línguas, em que, normalmente, uma delas não é geneticamente relacionada. Pode-se assumir que a razão pela qual as línguas da área dividem estas características seja porque são advindas de empréstimo.

## CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS RESULTADOS – A *CLOSER LOOK*

Considerando o ensino implícito da gramática, os aprendizes necessitam fazer inferências sobre a forma e o significado gramatical sem o uso de qualquer terminologia metalinguística. Já na instrução explícita, são feitas apresentações diretas de regras gramaticais para o aprendiz, ou *feedback* corretivo, que faz referências explícitas aos erros gramaticais feitos pelos aprendizes conforme afirma Ellis (2006). Quando os apps avaliam itens individuais de vocabulário, sem contextualização, nenhuma instrução gramatical é evidente.

Quando uma nova palavra é ensinada juntamente com o imagético, combinando-a ao significado (se representado textual ou visualmente), os aprendizes podem melhorar o conhecimento do sentido imediato ou central desta, o significado literal ou lexical. Ademais, foco no significado literal quer dizer que o aprendiz não vai entender outros sentidos da palavra, tais como a forma morfossintática, que inclui artigos, preposições, pronomes, afixos, estruturas sintáticas, ordem das palavras, dentre outras, bem como o significado morfossintático, que permite entender a palavra em relação ao tempo, negação, contraste e atitude. Pode-se conhecer um verbo, mas não ter a menor ideia de como conjuga-lo ou usá-lo em uma frase.

Ao ensinar uma nova informação, de forma contextualizada, a informação gramatical é tipicamente deduzida, ao invés de explicitamente ensinada. Em exercício do Duolingo, pede-se ao aprendiz para selecionar o pronome apropriado para completar a frase de uma lista de opções. Esta tarefa avalia o entendimento da forma gramatical requerendo do aprendiz o conhecimento da concordância verbal. Entretanto, o aprendiz ainda tem que fazer inferências sobre a correspondência dos pronomes no português e inglês. É preciso ser capaz de inferir que “they” (eles/elas) é a terceira pessoa do plural; esta informação não está explicitamente clara.

Krashen (2014, p. 13) afirma que o Duolingo tem por objetivo o “aprendizado consciente, embora alguma aquisição subconsciente da língua seja inevitável, visto que os aprendizes ouvem e leem exemplos da língua” (tradução nossa). Este autor também observa que tanto o app Duolingo quanto a maioria do ensino de LE são baseados no aprendizado consciente, o qual não evidencia verdadeira competência da língua.

Achados consistentes na literatura têm demonstrado que os métodos que promovem a aquisição subconsciente da língua são mais efetivos que os métodos tradicionais em testes

comunicativos e um pouco mais ou tão eficazes nos testes de gramática (KRASHEN, 1982, 2003).

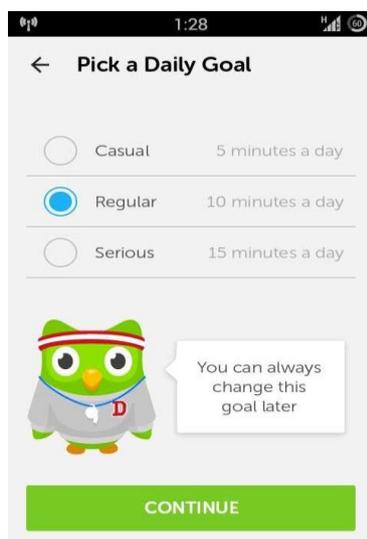
Babbel fornece instrução de gramática mais explícita, uma vez que os aprendizes recebem informação metalinguística sobre as palavras conforme são adquiridas. Enquanto estão aprendendo sobre o pronome pessoal ‘you’, por exemplo, os usuários recebem dicas como: “sg” (singular), “pl” (plural)

Analisando o Duolingo e suas atividades de repetição, pode-se perceber que a ferramenta tecnológica tenta fazer as vezes do professor em sala de aula, simulando os momentos nos quais o professor coloca-se como modelo para o aprendiz.

Mas, apesar do avanço no ensino e aprendizagem de um idioma que essa plataforma de ensino proporciona aos usuários que praticam com regularidade e motivação, não há interação humana e diálogo real por meio desta. Isso pode levar o aprendiz a falar uma L2 ou uma LE de forma não natural, descontextualizada e falha quanto ao aspecto semântico.

Logo após terem selecionado qual língua querem aprender, o app Duolingo pede para escolherem “uma meta diária” na lista que é disponibilizada. As metas variam entre Casual, Regular e Serious to Insane, demonstrando, respectivamente, 5, 10, 15 e 20 minutos de prática por dia (Figura 10).

**Figura 10** - Imagem das configurações antes de iniciar as lições (os aprendizes veem estas opções para determinar o ritmo da aprendizagem, podendo deslizar para baixo para ver o modo “Insane”).



O Duolingo fornece um teste de nivelamento para os usuários e os exercícios de suas lições são de vários tipos, como mostrado abaixo:

A) **exercícios de tradução**, nos quais os alunos traduzem da língua que eles conhecem para a língua que querem aprender, ou ao contrário (Figuras 11, 12).

A forma de respostas com um único clique, sem demandar grandes esforços do usuário, também contribui para que a atividade seja rapidamente finalizada e, assim, se possa avançar para as seguintes. Muitas vezes, o exercício apresenta-se como pergunta e, ainda que não seja, mostra-se ao usuário quase como um jogo de adivinhação.

**Figura 11** - Tradução por múltipla escolha da imagem (Duolingo).



**Figura 12** – Tradução por múltipla escolha da imagem (Babbel).



As atividades de tradução no Duolingo requerem tanto tradução na direção língua materna para a língua alvo, quanto o inverso. Algumas vezes são apresentadas imagens associadas às palavras na língua materna para que o aprendiz responda qual a palavra correspondente na língua estrangeira.

Na medida em que o usuário avança nos níveis, as traduções passam a não ser exclusivamente de palavras isoladas, mas de frases (Figura 13).

**Figura 13** - Tradução de frase - Duolingo



Há exercícios que requerem a comparação entre frases para que o usuário escolha a opção correta correspondente à tradução indicada na tela (Figuras 14 e 15).

**Figuras 14 e 15** – Tradução de frase por múltipla escolha - Duolingo



Este tipo de atividade representa fielmente o método gramática-tradução, pois requer do usuário a habilidade de traduzir literalmente as palavras ou frases indicadas, sendo

apresentadas tanto na língua-alvo quanto na língua materna, assim a tradução pode ocorrer nas duas direções.

Ao realizar as atividades, o usuário recebe *feedback* informando sobre alguma incorreção reconhecida pelo aplicativo (Figura 16).

**Figura 16** – Feedback sobre incorreção - Duolingo



Diante do exemplo acima, é possível verificar que a escrita das palavras está correta, entretanto, o advérbio de negação “not” foi inserido antes do verbo, o que caracteriza uma incorreção, pois apesar da tradução para a língua portuguesa ser feita nessa ordem, no inglês o advérbio de negação vem após o verbo auxiliar. O usuário só será capaz de reconhecer tal particularidade refazendo o exercício e atentando-se para a sintaxe da língua, uma vez que o único *feedback* que o usuário recebe, neste caso, é o de que o exercício não está corretamente realizado. Seria interessante uma abordagem contrastiva em nível de sintaxe entre as línguas.

B) **exercícios de emparelhamento/comparação (ligue os pares)**, nos quais os alunos veem uma foto e a relacionam com as palavras dadas, ou ao contrário (Figura 17);

**Figura 17** – Exercício de comparação – Duolingo



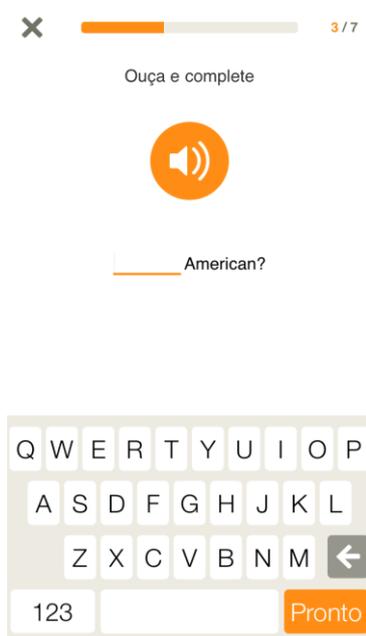
C) **exercícios de combinação**, nos quais os alunos recebem um número par de palavras equivalentes de ambas as línguas para selecionar os pares (Figura 18);

**Figura 18** – Exercício de combinação - Duolingo



D) **exercícios de audição**, nos quais os alunos ouvem a uma expressão curta na segunda língua e têm que digitá-la corretamente (Figura 19);

**Figura 19** – Exercício de audição - Babbel



E) **exercícios de fala**, nos quais os alunos têm que dizer o que ouvem (Figura 20).

**Figura 20** – Exercício de fala - Duolingo



Cada lição tem 10 a 15 exercícios e o Duolingo aponta o erro e repete a pergunta ao final dos exercícios. O Duolingo também permite que os alunos voltem para qualquer lição que queiram, quando queiram, mesmo se tiverem acertado.

É importante destacar que o Duolingo não fornece nenhuma explicação gramatical. Ele apenas submete o aluno à imersão na língua alvo (LI, no caso desta pesquisa), oferecendo exercícios centrados em vocabulário novo. Para aprender gramática, os aprendizes precisam deduzir os princípios da gramática por conta própria e por meio de tentativa e erro. Mesmo que o Duolingo penalize os alunos pelos menores erros e aponte os mais insignificantes erros de digitação (*typos*), o app não fornece ao aluno quaisquer notas ou regras de qualquer tipo. Se os alunos cometem um erro na língua alvo, o Duolingo mostra onde tal erro foi cometido, mas os aprendizes terão que elaborar as regras por conta própria.

Ao não receberem nenhuma explicação gramatical, os alunos podem se perguntar por que o plural de alguns substantivos em inglês, por exemplo, são feitos sem o acréscimo de *-s* ou *-es*, ou ainda *-ies* ao final, como em *man-men*; *woman-women*; *criterium-criteria*, dentre outros. Cabe destacar também que a falta de naturalidade de algumas frases de exemplo no Duolingo são muito óbvias e fora de contexto. Nas primeiras sessões, os alunos podem encontrar frases como *I am not you* (Eu não sou você), *Their elephant drinks milk* (O elefante deles toma leite), *We come from that woman* (Nós viemos daquela mulher).

Diferente do Duolingo, que é um app de língua liderado pela comunidade, o Babel depende de seus próprios especialistas para oferecer seus cursos. Após escolherem a língua que se deseja aprender, os usuários têm somente duas opções, inicial ou avançado.

Os exercícios começam e continuam por um longo tempo perguntando/ensinando palavras básicas e expressões em inglês como *How are you?* (Como vai você?), *What's your name?* (Qual seu nome?). Depois de clicar em cada expressão em inglês, o Babel fornece a pronúncia completa, por um falante nativo. Enquanto o Duolingo permite acesso completo a todo seu material e reitera que as propagandas no seu app ajudam a manter a educação aberta, o Babel fornece somente uma lição gratuita de cada curso no app para seus usuários, o que significa que um aluno iniciante somente vai ter seis lições gratuitas, uma vez que existem seis cursos de iniciante.

Babel possui um sistema de reconhecimento de voz que pede ao leitor para repetir as expressões ou palavras, além de dar a tradução direta da língua alvo. Após ensinar três expressões e/ou palavras desta forma, o app pergunta as mesmas expressões e palavras ao usuário, sem mostrar as figuras desta vez. Em seguida, pede que escrevam a palavra ou expressão considerando a ortografia correta. Babel continua apresentando palavras e expressões mais difíceis, com exercícios da mesma maneira da mencionada anteriormente.

Ao final do exercício, os alunos visualizam um diálogo sobre o mesmo tópico aprendido (Figura 21).

**Figura 21** – Diálogo – Babel

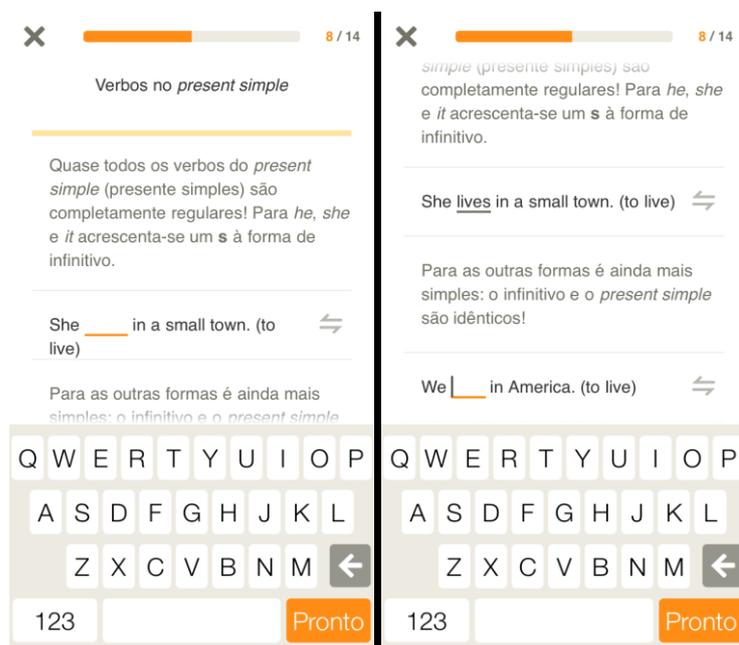


Este é o primeiro tipo de exercício ao qual os alunos são expostos a uma linguagem e diálogo em condições reais, além de ser um exercício dinâmico, no qual os alunos têm que colocar palavras e expressões em alguns locais no diálogo, que é bastante longo. Repentinamente, há um desvio da quantidade de exposição dos alunos à língua, o que pode

ser considerada uma boa mudança; antes, eram expostos somente a exercícios do tipo robótico de ensino e teste.

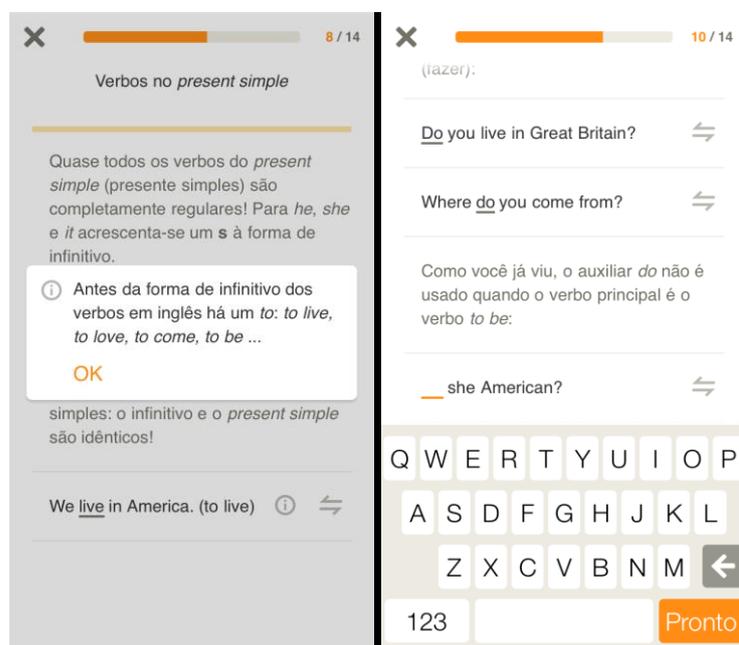
Na sequência, o app disponibiliza a instrução de gramática de abordagem dedutiva; os usuários simplesmente recebem a conjugação de um verbo, por exemplo, acompanhado com um falante nativo pronunciando os verbos. O que vem a seguir é o teste dos aprendizes da mesma maneira robótica e imediata do início da lição, simplesmente pedindo as diferentes conjugações do verbo. No próximo exercício é passado, novamente, um ponto gramatical dedutivo e mais complicado. Tem a regra de gramática e, depois, imediatamente, os exercícios acompanhando as mesmas regras (Figuras 22 e 23).

**Figuras 22 e 23** – Exercícios com regras gramaticais - Babel



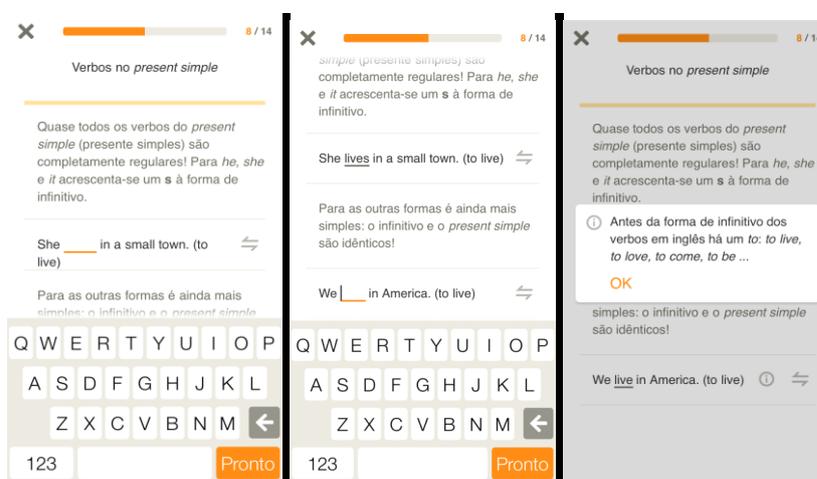
Nos exercícios seguintes, os aprendizes têm o mesmo tipo de exercícios a que foram expostos durante a lição e o Babel nunca deixa de testá-los com o máximo de exposição do novo material. Nas partes finais da lição, o Babel foca novamente nos pontos gramaticais, da mesma forma dedutiva (Figuras 24 e 25).

Figuras 24 e 25 – Pontos gramaticais – Babel



O app Babel ensina regras de gramática explicitamente. Após introduzir uma nova frase, explica e imediatamente dá exemplos daquela regra de gramática e, então, testa os aprendizes. Até certo ponto, isto é muito conveniente para os aprendizes, visto que eles não têm que pensar muito em como a estrutura e gramática da língua alvo é construída (Figuras 26, 27 e 28).

Figuras 26, 27 e 28 – Explicação gramatical – Babel



Os verbos podem representar confusão aos aprendizes quanto à melhor escolha, caso a semelhança ortográfica lembre facilmente um vocábulo na LM com significado diferente. Outras vezes, a interferência da ordem das palavras que podem até não serem consideradas gramaticamente totalmente incorretas, mas que são incomuns nas duas línguas. Um exemplo disso é a ordem dos adjetivos, que no inglês segue a regra do(s) adjetivo(s) + substantivo, o que não é regra fixa no português e a transferência da ordem das palavras pode corroborar a forma instável do falante.

**Quadro 4** – Aspectos positivos e negativos apresentados pelos apps Duolingo e Babel

DUOLINGO		BABEL	
ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Instruções claras e ilustrações representativas do vocabulário	Conteúdo produzido pelos desenvolvedores; sem personalização dos conteúdos	Instruções claras e ilustrações representativas do vocabulário	Conteúdo produzido pelos desenvolvedores; sem personalização dos conteúdos
Possibilidade de interação com outros usuários	Sem flexibilidade para adaptação aos diversos usuários	Possibilidade de interação com outros usuários	Sem flexibilidade para adaptação aos diversos usuários
Fornecer autocorreção em cada exercício realizado	Não é comum abordar dúvidas e dificuldades comuns que brasileiros costumam ter ao aprender inglês	Exercícios interativos, atividades de revisão	Não é comum abordar dúvidas e dificuldades comuns que brasileiros costumam ter ao aprender inglês
Espaço interativo para comunicação dos usuários	Exercícios exigem resposta única – limita o uso da língua; afeta a habilidade de comunicação	Espaço interativo para comunicação dos usuários	Somente níveis inicial e avançado na versão livre
Autonomia referente à tempo e espaço		Autonomia referente à tempo e espaço	Necessário fazer o download do aplicativo no DM para fazer uso de todo o conteúdo.
Gamificação – lições separadas em fases	Predominância de perspectiva mimética	Sistema de reconhecimento de voz; permite treino da pronúncia	Predominância de perspectiva mimética
Todas as habilidades trabalhadas em cada fase		Todas as habilidades trabalhadas em cada lição	Sem teste de nivelamento. O usuário pode escolher
Abordagem tradicional – exercícios de tradução		Ícone corrigir erros para voltar atividades	Visão estruturalista da linguagem
Abordagem Lexical trabalhando gramática, vocabulário e pronúncia em conjunto		Disponibiliza relatórios ao final de cada unidade, com número de erros e acertos e a opção de refazer o que ficou errado	Trabalha com o usuário a capacidade de associar, planejar, hipotetizar, de maneira efetiva de forma bastante simplificada
Ícone “discussão”		Possui um sistema que cria lista de palavras e vocabulários para o	A lista de palavras é escolhida pelo app e não pelo usuário

		usuário revisar	
Oferece ao usuário <i>feedbacks</i> de suas ações		Oferece ao usuário <i>feedbacks</i> de suas ações	Vocabulário limitado à áudio e imagens;
Restringe-se à norma culta quando trabalhando a gramática e vocabulário (de forma descontextualizada)		Foco na conversação de modo mais autêntico e real	Restringe-se à norma culta quando trabalhando a gramática e vocabulário (de forma descontextualizada)
Foco na gramática			Foco na gramática
Totalmente gratuito			Somente versões inicial e avançada de modo gratuito
	Áudio das frases não soa natural	Lições disponibilizadas em módulos; em cada módulo, várias unidades. Organizado de forma lógica	Bons áudios
	Ensina a língua com os usuários completando muitos exercícios, com poucas explicações.	Ensina a língua de uma forma mais tradicional; maior tempo de explicação de gramática e da prática da língua de modo explícito	

Fonte: análise da autora

## CONSIDERAÇÕES FINAIS - FORWARD-POINTING IMPLICATIONS

As pessoas estão, cada dia mais, engajando-se no aprendizado da LI, como a língua universal, beneficiando-se da flexibilidade e inúmeras possibilidades dos apps voltados para os DM, as culturas estão mais próximas e os fenômenos do bilinguismo e multilinguismo estão se espalhando pelo mundo. As línguas estão todas integradas por meio da internet e suas redes e quanto mais proficiente for o falante, mais transferências dele deve fazer a partir da L2.

Corroborando o Modelo Hierárquico Revisado (Revised Hierarchical Model) (KROLL, STEWART, 1994), quanto mais fluente for o falante, mais integrados serão os sistemas conceituais, a força entre a L1 e a L2 será mais forte, nos dois sentidos, e maior a possibilidade de interferência de uma língua na outra, em ambas as direções. As análises aqui feitas podem contribuir para o fato de que as línguas estão em constante processo de mudança, seja para o nativo ou para o aprendiz.

Babbel pode ser um método independente para aprender uma nova língua, mas dentro de certas condições. Uma delas é que não se pode aprender uma nova língua somente usando a versão livre do app. A segunda é que os dois aspectos mais relevantes do Babbel são o ensino dedutivo de gramática e alta dependência na língua de origem (no caso deste estudo, o português), significando que se quer estudar por meio desse app, tem que conhecer quais vantagens e desvantagens que estas duas abordagens podem ter para o ensino/aprendizado de línguas.

Entendemos que, considerando o espaço comercial dos apps para ensino de LE, encontra-se um foco predominante no ensino de línguas como vocabulário isolado ao invés de uso contextualizado. A maioria usa mecanismos como as atividades de *drills* e oferecem pouco *feedback* corretivo explicativo, além de haver pouca adaptação às necessidades individuais dos aprendizes. Apesar dos avanços no ensino de línguas, que têm enfatizado a importância da competência comunicativa no aprendizado de línguas, a tecnologia MALL ainda é principalmente utilizada para instrução de vocabulário, ao invés de construção da fluência.

De um modo geral, ainda são muitas as oportunidades para potencializar as tecnologias no ensino/aprendizagem de LE. Trabalhando *input* mais contextualizado, autêntico, os aprendizes começarão a processar mais do que palavras isoladas e vocabulário básico. Desta forma, a tecnologia educacional de línguas pode ir além da instrução de estilo behaviorista, que já não é mais praticamente abordada nem em sala de aula, e voltar-se para

um modelo mais comunicativo, que reflita o entendimento atual de habilidade e aquisição de línguas.

O aprendizado mediado pela Web 2.0 vem sendo cada vez mais afetado por uma apificação (appification) de recursos voltados para o ensino e a aprendizagem, no qual tudo o que se deseja aprender pode ser encontrado por algum tipo de app. São individuais, podem adaptar-se às necessidades dos usuários, quer sejam em uma habilidade ou em um conjunto delas quando aprendendo um LE. Contudo, podem apresentar teorias ultrapassadas de aprendizado, trazendo antigas pedagogias de linguagem para essas novas mídias.

Diante disso, não basta apenas o acesso amplo às tecnologias móveis, tão comum à grande maioria da população mundial, nem tão somente a integração e conectividade, mas, como afirma Sharples *et al.* (2009, p. 234), é necessário planejar o aprendizado sob um novo prisma, ligando os sujeitos nos mundos reais e virtuais, permitindo a criação de comunidades de aprendizagem.

Considerando a relação da identidade e da autorrepresentação dos aprendizes ao adquirirem a LI, apresentamos algumas observações enfatizando que a língua não se compõe apenas de suas estruturas gramaticais, mas ultrapassa fronteiras sociais, mesclando valores sociais e ideológicos. As interações entre as comunidades linguísticas fazem surgir consequências diretas na vida dos aprendizes, inclusive no que diz respeito aos costumes linguísticos.

O aprendiz de uma LE, independente do cenário educacional no qual esteja inserido, representa um vasto leque de identidades sociais e culturais. Consideramos que a cultura da LM do aprendiz é uma parte integral de sua(s) identidade(s) e não pode ser substituída; antes, deve ser reconstruída, estruturada a partir da construção de símbolos. Dessa forma, a identidade apresenta-se como um elemento configurador e reconfigurador das práticas sociais.

A partir de nossas constatações e observações dos dois apps neste estudo, alguns questionamentos surgiram no processo, enquanto usuária e aprendiz: Quem sou eu ao aprender a LI? O que acontece com a minha identidade quando passo de uma língua para outra (da LI p a LM ou vice-versa)? Entendemos que existem laços com o mundo que nos cerca e a identidade existe por mantermos tais relações. A consciência da própria identidade pode emergir para o aprendiz em duas situações, quando ele se vê diferente dos falantes nativos da LI ou quando se vê diferente dele mesmo nos diversos processos de identificação com a LA sendo adquirida.

A quebra da dimensão geográfica, proporcionada pelas TDIC, coloca a LI não mais como uma língua ‘estrangeira’, distante; ela está presente e acessível à todos e pode fazer eclodir a consciência da identidade na relação com a LA.

Para nos identificarmos como falantes de uma LE precisamos de um outro que nos constitua, situado na nova língua que se pretende adquirir. O contexto do falante nativo opõe-se ao nosso, possibilitando, assim, a reafirmação da identidade como falantes da L1 e novas ressignificações como falante da LI.

A (re)significação da identidade pode caracterizar-se pela necessidade do aprendiz em se adaptar ao outro, em ajustar-se ao contexto em que está situado. Essa adaptação exige uma série de adequações de acordo com o papel a ser exercido, envolvendo aspectos como o uso da língua, entre tantos outros.

Hall (1998) assevera que

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’ (HALL, 1998, p.75).

Aquele que busca aprender a LI por meio dos DM pode ver sua identidade situada num jogo de confrontos que se constrói para legitimar quem pode e não pode ser incluído num determinado grupo, envolvendo duas acepções contraditórias: de um lado, a noção de ser idêntico ao outro (eu sou o que você é porque pertencemos à mesma comunidade de falantes da LI); e de outro lado, a noção de ser diferente do outro (eu sou o que você não é porque pertencemos a comunidades diferentes). As sociedades e culturas constroem a identidade com base na dialética entre o si e o outro, entre o sujeito – que é nativo, autêntico e está em casa – e o objeto – que é estrangeiro, diferente, e que está lá fora.

Ao passar de uma língua à outra (LI para LM ou vice-versa), o aprendiz pode sentir-se vulnerável. A questão é de entender que quando se troca de código linguístico, a identidade também sofre mudança. Quem é bilíngue sempre terá duas ou mais identidades, na LM e na LE e isto faz com que o aprendiz negocie a troca de código consigo mesmo, não se permitindo anular diante do outro (o estrangeiro), mas se aceitando numa outra identidade (a de um brasileiro aprendendo inglês). O aprendiz brasileiro da LI não é um nativo dessa língua, ele está falante da LI e está construindo suas múltiplas identidades durante todo o processo do aprendizado.

Em uma abordagem sócio-construcionista de aprendizagem, o ensino deve maximizar o uso da língua-alvo, promovendo oportunidades para que os aprendizes se engajem significativamente na construção do conhecimento, construindo identidades que lhes permitam agir socialmente utilizando a LA. Se as identidades são construídas na linguagem, a linguagem é o lugar onde as formas reais e possíveis de organização social são definidas. É o lugar onde o senso de si-mesmo, de sua subjetividade é reforçada.

Proporcionar atividades nas quais o investimento na LA seja um investimento na sua própria identidade, uma identidade que está em mudança constante ao longo do tempo e do espaço, deve ser um dos principais focos dos apps para o ensino/aprendizagem de LE.

Relacionar a identidade e a aprendizagem de línguas implica dizer que o aprendizado de uma L2 envolve as identidades dos aprendizes pela própria natureza da linguagem, que não é apenas um sistema de signos, mas uma prática social. Assim, ao falar, os aprendizes não estão apenas trocando informações, mas estão organizando e reorganizando o senso de quem são e de como se relacionam com o mundo. Durante esse processo, os aprendizes estão envolvidos na construção e na negociação de suas identidades.

Considerando os preceitos pós-modernos, bem como as nações que se transformaram em espaços da sociedade global, a identidade passa a ter impacto direto sobre o ensino das LE, como a LI. A questão dos apps voltados para o ensino desta língua reside na busca por métodos e técnicas mais autênticos, autônomos e adequados à autorrepresentação, por vezes muito complexa, dos aprendizes imersos no contexto da globalização.

O ensino/aprendizagem da LI deve passar pela interação social, concentrando-se em uma linguagem como relações de pensamento, ação, poder e significado em contexto de comunicação real e os enunciados deveriam surgir corretos gramaticalmente, mas também adequados em termos pragmáticos. Percebemos que os apps ainda são reprodutores do método gramática-tradução. Visando um maior propiciamento da LA, as atividades deveriam pautar-se não somente ao ouvir a língua, mas também ver os falantes e a situação que apoia a aquisição de vocabulário, melhoram a pronúncia e a informação gramatical e cultural.

A negociação do significado, e conseqüente produção na LA, pelo aprendiz, é um lugar múltiplo, sempre sujeito à mudanças. É uma forma de fazer-fazendo, de construção do espaço dentro e contra os espaços da outra língua, a 'estrangeira'. Os apps deveriam trabalhar com a gramática interna (o conteúdo), bem como com a externa (as práticas sociais e identidades) do domínio que o aprendiz está adquirindo. Porém, para uma aprendizagem

crítica, o aprendiz, conscientemente, deve ser capaz de lidar, refletir, criticar e manipular essas gramáticas em um nível profundo, o que os apps desse estudo não proporcionam.

Ambos os apps apresentam lacunas na prática comunicativa e podem levar o aprendiz a identificar certas unidades da LA de maneira idêntica à LM; a generalizar as regras da LA, não percebendo exceções à uma regra gramatical; ao uso de regras gramaticais sem considerar situações reais de comunicação.

De um modo geral, o Duolingo e o Babbel apresentam-se similares. Ensinam a LI de maneira semelhante e os exercícios são parecidos. No entanto, o conteúdo é o ponto forte da diferença entre estes apps. O Duolingo apresenta muitos exercícios, que somados ao aspecto de jogo, motivam os usuários em uma visão mais divertida do aprendizado. Entretanto, não é planejado para ensinar conversação, não apresenta diálogos como faz o Babbel.

Babbel ensina de forma mais explícita, usando linguagem focada na conversação, o que pode levar o aprendiz à um entendimento mais aprofundado da língua. Quanto ao desenvolvimento da habilidade de fala, ambos os apps deixam a desejar. Babbel vai um pouco além do Duolingo, fornecendo maior vocabulário, conversação, costumes e cultura. Nesse sentido, o Duolingo configura-se um bom app para iniciar o aprendizado, mas ainda com menos aspectos positivos que o Babbel.

Com base nas análises deste estudo, nenhum dos apps apresenta-se capaz de levar o usuário à proficiência na LA; para isso, torna-se necessário o uso da língua em contextos e ambientes reais e autênticos. Contudo, o app Babbel confere aprendizado mais avançado e estruturado.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade.** 2004. 335 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Escola de Educação. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.
- BANDURA, A. **A evolução da teoria social cognitiva.** In: Bandura, A.; Azzi, R.G.; Polydoro, S.A.J. Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-41.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- BURGESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a revolução digital.** Tradução de Ricardo Giassetti. Aleph, São Paulo. 2009.
- BUTZKAMM, W. **We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma.** Language Learning Journal 28. 2003, 29-39.
- CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH. Disponível em: <http://www.cambridgeenglish.org/learning-english>. Acesso em: 10 out. 2017.
- CAVALCANTI, M. MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisas na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas. v. 17, jan./jun. 1991.
- CELCE-MURCIA, M. LARSEN-FREEMAN, D. **The grammar book.** 2. ed. EUA: Heinle & Heinle, 1999.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.
- CHOMSKY, N. **Regras e representações.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Ed.). **Handbook of research on new literacies.** New York: Taylor & Francis Group, LLc, 2008.
- COOK, V. **Effects of the second language on the first.** United Kingdom: Multilingual Matters, 2003.
- COOK, V. **Bilingual cognition and language teaching.** Draft of paper for talk in Taiwan. 2004. Disponível em: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/BilCog&Teaching.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.
- COOK, G. **Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2010.
- COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: **Literacy Learning and the Design of Social Futures.** (Eds.). Routlege: London, 2000.

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *In: Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In: \_\_\_\_\_*. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-159.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. doi:10.1515/iral.1967.5.1-4.161. **International Review of Applied Linguistics**, v.5, p.161-170, 1967.

COSCARELLI, C.V. Linkando as ideias dos textos. *In: ARAÚJO, J. C. e DIEB, M. (Orgs). Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 13-20.

CRAVO, A., BRAVO, C., DUARTE, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

CRYSTAL, D. **Dicionário de linguística e fonética**. Trad. e adap. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

CRYSTAL, D. **World English: Past, Present, Future**. University of Wales, Bangor, UK. 1999, p.1-2. Disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/read/7407024/world-english-past-present-future-david-crystal-university-of->. Acesso em: 05 mai. 2018.

CRYSTAL, D. **A Dictionary of Linguistics and phonetics**. 6th ed. Malden: Blackwell. 2008.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34 vol. 1, 1995.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1997.

DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/gramatica/>. Acesso em: 03 jun 2018.

FAIRCLOUGH, N. Critical Discourse Analysis. **The Critical Study of Language**. 2 ed. Longman: London, England, New York etc. 2010.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Revista Cadernos do IL**, v. 46, p. 193-208, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/35931/25846>. Acesso em: 05 set. 2018.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. TECNOLOGIA E METODOLOGIA NO ENSINO DE INGLÊS: IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO E DA INTERNACIONALIZAÇÃO. **Ilha Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 239-283, June 2014. DOI: 10.5007/2175-8026.2014n66p239. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-80262014000100239&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262014000100239&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jul. 2018.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, V., JOSEPH, B. **The Balkan languages**. Cambridge: Cambridge University, 2006.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GEE, J. P. **Situated language and learning**. A critique of traditional schooling. New York and London: Routledge, 2004.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1979.

GODWIN-JONES, R. Emerging technologies: mobile apps for language learning. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 2, 2-11, june 2011.  
Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2017.

HALL, S. Quem precisa da identidade?, *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

HARMER, J. **The practice of English Language Teaching**. Excess: Logman, 2007.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford: OUP, 2007.

JONES, R. H., HAFNER, C. A. **Understanding Digital Literacies**. A Practical Introduction. London & New York: Routledge, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

KLOPFER, E., SQUIRE, K. Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. **Educational Technology Research and Development**, 56(2), 2008, 203-228.

KRASHEN S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford, Pergamon, 1981.

KRASHEN S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Prentice Hall. 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen-does-duolingo-trump.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

KRASHEN S. D. Free voluntary reading. *In*: Eckman *et al.*, eds., **Second Language Acquisition and Pedagogy**. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 1995, p. 187-202.

KRASHEN S. D. Explorations in Language Acquisition and Use: **The Taipei Lectures**. Portsmouth: Heinemann. 2003.

KRASHEN S. D. **Does Duolingo “Trump” University-Level Language Learning?** *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2014, p. 13. Disponível em: <http://ijflt.com/images/ijflt/jan2014-articles/IJFLT-January-2014.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

KRASHEN, S.; TERRELL, T. D. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Oxford, Pergamon, 1983.

KRESS, G. Multimodality. *In: Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000.

KUKULSKA-HULME, A. Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs. *In: Díaz-Vera, Javier E. ed. Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile Assisted Language Learning. Innovation and Leadership in English Language Teaching*, 6. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited. 2012. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.372.5461&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

KUKULSKA-HULME, A., TRAXLER, J. **Mobile Learning: A handbook for educators and trainers**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2005.

KWON, S.; LEE, J. E. **Design principles of m-learning for ESL**. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010. DOI: 1884-1889. 10.1016/j.sbspro.2010.03.1003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/271881448\\_Design\\_principles\\_of\\_m-learning\\_for\\_ESL](https://www.researchgate.net/publication/271881448_Design_principles_of_m-learning_for_ESL). Acesso em: 03 set. 2017.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language: From Grammar to Grammaring**. Boston: Heinle & Heinle. 2003.

LARSEN-FREEMAN, D., ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: OUP, 2011.

LARU, J. **Scaffolding learning activities with collaborative scripts and mobile devices**. Tese de doutorado. 2012. Universidade de Oulu, Finlândia. Departamento Ciências Humanas. Disponível em: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514299407.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2017.

LEFFA, V. J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br>. Acesso em: 03 mar. 2016.

LEFFA, V. J. **Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas**. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Malhacao\\_rbla.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Malhacao_rbla.pdf). Acesso em: 02 nov. 2017.

LEFFA, V. J. **Gamificação adaptativa para o ensino de línguas**. *In: Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*. Buenos Aires. *Anais*, 2014, p. 1-12.

LÉVY, P. **A máquina universo**: criação, cognição e cultura informática. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

LÉVY, P. **Inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIAO, P. EFL Learners' Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning. **Regional Language Center Journal**, 2006, No. 37/2, p. 191-215. Disponível em [http://home.pchome.com.tw/showbiz/posenliao/doc/EFL\\_Learners\\_Beliefs\\_about\\_and\\_Strategy\\_Use.pdf](http://home.pchome.com.tw/showbiz/posenliao/doc/EFL_Learners_Beliefs_about_and_Strategy_Use.pdf). Acesso em: 02 dez. 2017.

LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. **How languages are learned** (3rd edition). Oxford, UK: Oxford University Press, 2006.

LITTLE, D. Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. **Innovation in Language Learning and Teaching**. v. 1, n. 1, 2007, p. 2. DOI: 10.2167/illt040.0. Disponível em: [http://languagesinitiative.ie/images/Language\\_Learner\\_Autonomy.pdf](http://languagesinitiative.ie/images/Language_Learner_Autonomy.pdf). Acesso em: 07 jun. 2017.

LOOI, C. K. *et al.* Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda. **British Journal of Educational Technologies**, 41(2), 2010, 154-169.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/gram%C3%A1tica/>. Acesso em: 03 jun. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 10 mai. 2016.

MOITA LOPES, L.P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. *In*: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 11-30, 2004.

- MORAN, J. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, v. 2, p. 27-35, jan./abr. de 1995. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios\\_pessoais/vidsal.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf). Acesso em: 20 set. 2017.
- MORAN, J. Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. *In: Educação a Distância: Pontos e Contrapontos*. Summus Editorial, 2011, p.52-58.
- MY OXFORD ENGLISH. Disponível em: <http://www.myoxfordenglish.com/my-oxford-english/>. Acesso em: 15 out. 2017
- NORTON, B. **Social identity, investment, and language learning**. TESOL Quarterly, 29, 1995. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587803/full>. Acesso em: 8 fev. 2017.
- NORTON, B. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Pearson Education, 2000. Disponível em: [http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton\\_Identity\\_and\\_Language\\_Learning\\_1e\\_2000.pdf](http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton_Identity_and_Language_Learning_1e_2000.pdf). Acesso em: 18 ago. 2016.
- NORTON, B. **Identity as a sociocultural construct in second language education**. *In: Cadman, K.; O'Regan, K. (Eds.). TESOL in Context [Special Issue]*, 2006, p. 22-33.
- OLIVEIRA e PAIVA, V. Autonomia e Complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *In: Freire, M.M; Vieira Abrahão, M.H e Barcelos, A.M.F. org. Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- O'MALLEY, C. *et al.* **Guidelines for learning/teaching/tutoring in mobile environment**. MOBIlearn project. (D.4.1). 2005. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document>. Acesso em: 07 fev. 2018.
- PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, 2005, p. 77-127.
- PAIVA, V.L.M.O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. *In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro (Orgs.) Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187-205. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/interecologica.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.
- PAIVA, V.L.M.O. **Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa**. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 10-31, jan-jun. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025>. Acesso em: 03 mar. 2018.
- PAVLENKO, A. In the world of the tradition I was unimagined: negotiation of identities in cross-cultural autobiographies. **International Journal of Bilingualism**, v. 5, n. 3, 2001, p. 317-344. Disponível em: [http://anetapavlenko.com/pdf/Pavlenko\\_IJB\\_2001b.pdf](http://anetapavlenko.com/pdf/Pavlenko_IJB_2001b.pdf). Acesso em: 27 out. 2017.

PEGRUM, M. **Mobile learning**: languages, literacies and cultures. London: Palgrave Macmillan, 2014.

PENNYCOOK, A. **Language and mobility**: unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PONTE, J. P. **Os professores e as Novas Tecnologias**: Desafios Profissionais e Experiências de Formação. Informática e Educação. 1993.

RAJAGOPALAN, K. **A língua é uma bandeira política**. Entrevista concedida a LAIA NERCESSIAN, jornalista e mestranda em Lingüística, publicada no jornal "O popular" (Goiânia). 1999. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio12.html>. Acesso em: 13 jul. 2018.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **The Concept of 'World English' and its Implication for ELT**. In: ELT Journal. v. 58, n. 2, Oxford: Oxford University Press, p. 111-117, 2004. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/58/2/111/391612?redirectedFrom=PDF>. Acesso em: 13 jul. 2018. <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.111>.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

REINDERS, H., PEGRUM, M. Supporting Language Learning on the Move. An evaluative framework for mobile language learning resources. In: Tomlinson, B., **Second Language Acquisition Research and Materials Development for Language Learning** (Eds.), London: Taylor & Francis. 2015, p. 1-14. Disponível em: <https://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/2991/Reinders%20and%20Pegrum.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 ago 2017.

REINDERS, H., PEGRUM, M. Supporting Language Learning on the Move: An Evaluative Framework for Mobile Language Learning Resources. In TOMLINSON, B. (Org.), **Research and Materials Development for Language Learning** (pp. 219-232). New York, NY: Routledge. 2016.

ROJO, R. H. R. **Letramentos Múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.) **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, Pp. 13-36, 2013.

ROSHELLE, J., PEA, R. D. A walk on the WILD side: How wireless handhelds may change computer-supported collaborative learning (CSCL). **The International Journal of Cognition and Technology**, 1(1), 2002, 145-168.

SANT'ANNA, M. R.; SPAZIANI, L., GÓES, M. C. **As principais metodologias de ensino de Língua Inglesa no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação**. 2013. Disponível em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_1.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf). Acesso em: 28 nov. 2016.

SHARPLES, M. *et al.* Mobile Learning: small devices, big issues. In: BALACHEFF, N. (Org.). **Technology - Enhanced Learning: principles and products**. 1. ed. Netherlands: Springer, 2009.

SIBÍLIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto. 2012.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**. 1990. 11(2): 129–58. Disponível em: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning. A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Org.). **Attention and awareness in foreign language learning**. Honolulu: University of Hawaii Press, 1995, p. 1-63. Disponível em: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SCHMIDT, R. Attention. In P. Robinson (Ed.), **Cognition and second language instruction**. Cambridge: University Press. 2001, pp. 3-32.

SCHMIDT, R. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, **Proceedings of ClaSIC**. Singapore: National University of Singapore. 2010, pp. 721-737.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: S. Gass & C. Madden (Eds.), **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House. 1985, p. 235–253.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 12. tir. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning**. UNESCO Institute for lifelong learning. UIL, Hamburg, Germany, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>. Acesso em: 07 mai. 2017.

UNESCO. **Policy Guidelines for Mobile Learning**. Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>. Acesso em: 07 mai 2017.

VIANNA, Y. *et al.* **Gamification, Inc.** Como reinventar empresas a partir de jogos. Ed. – Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

WARSCHAUER, M. A Developmental Perspective on Technology in Language Education. **TESOL QUARTERLY**, v. 36, n. 3, 2002. Disponível em: <http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/developmental1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

WARSCHAUER, M. **Social capital and access**. Universal Access in the Information Society n. 2, 2003. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10209-002-0040-8.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac, 2006. p. 214.

WEINREICH, U. **Languages in Contact**. The Hague: Mouton, 1953.

WIKIPEDIA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/>. Acesso em: 7 mai. 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.