



O MESMO VINHO EM NOVAS GARRAFAS? APRENDENDO INGLÊS COM O *MOODLE*

William Mineo Tagata (UFU)*

RESUMO: Neste artigo pretendo fazer uma reflexão sobre minha utilização, enquanto docente de língua inglesa em um curso de Letras, da plataforma *Moodle*, criada para complementar as disciplinas presenciais. Após uma breve descrição das atividades propostas nessa plataforma, faço uma avaliação dos pontos positivos e negativos de sua utilização, baseada nos comentários postados pelos alunos ao final do curso, além de minhas próprias impressões. Concluo apontando a necessidade de desenvolver o letramento digital de professores e alunos, de forma que o potencial para o aprendizado colaborativo através desse ambiente virtual seja melhor realizado.

PALAVRAS-CHAVE: letramento digital, ambientes virtuais de aprendizagem, aprendizado de língua inglesa

OLD WINE IN NEW BOTTLES? LEARNING ENGLISH WITH *MOODLE*

ABSTRACT: In this paper I intend to reflect on my experience as an English teacher in the Letters course using *Moodle* created to complement the classroom activities. After a brief description of the activities devised for this platform, I go on to assess the positive and negative points of its use, based on the comments posted by the students at the end of the term, as well as my own impressions. I conclude by suggesting the need to develop students' and teachers' digital literacy, so that the potential for collaborative learning through this virtual learning space can be fully realized.

KEYWORDS: digital literacy, virtual learning environments, English language learning



Introdução

O presente artigo se baseia em minha experiência como professor de língua inglesa, com a utilização da plataforma virtual de aprendizagem *Moodle* em um curso de graduação em Letras. O título do artigo vem de uma expressão utilizada por Lankshear & Knobel (2003, p. 54), em referência ao uso inadequado ou limitado de novas tecnologias de informação e de comunicação (doravante TICs) em sala de aula, de modo a parecerem úteis do ponto de vista educacional, sem, no entanto, alterar significativamente as crenças e práticas de letramento tradicionais. A expressão cunhada por Lankshear & Knobel me pareceu especialmente adequada como ponto de partida para as reflexões que pretendo fazer ao longo deste trabalho, em que discuto os pontos positivos e não tão positivos da utilização da plataforma *Moodle*, tendo como base minhas próprias impressões, além dos comentários postados por alunos ao final do curso na própria plataforma.

Entre as disciplinas que venho ministrando para alunos do curso de Letras (habilitação inglês) em uma universidade pública nos últimos anos, estão duas disciplinas que visam, respectivamente, ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em inglês, e ao desenvolvimento da produção oral. Enquanto a ementa no plano de curso da primeira disciplina estabelece um foco no desenvolvimento da compreensão oral dos alunos, a ementa da segunda propõe o desenvolvimento da produção oral em língua inglesa, embora tanto no primeiro quanto no segundo caso, os planos de curso abram espaço para o trabalho com outras habilidades, como a leitura e a escrita.

Apesar de se tratarem de disciplinas ministradas em ambiente presencial, venho optando por trabalhar simultânea e paralelamente com a plataforma *Moodle*, com conteúdo diferente e complementar ao desenvolvido em sala de aula. Essa opção se deveu, inicialmente, a três fatores. Em primeiro lugar, julgava ser necessário estimular os alunos à prática do inglês fora do ambiente presencial, de modo a maximizar sua exposição à língua inglesa em sua oralidade. A meu ver, essa exposição possibilitaria a constatação, por parte dos alunos, do hibridismo constitutivo de culturas e linguagens, notadamente através da percepção dos múltiplos sotaques característicos de falantes de língua inglesa em diferentes localidades. Isso constituiu um segundo ponto a favor da utilização da plataforma *Moodle* paralelamente ao curso presencial: a possibilidade de desenvolver um senso de inclusão social e o letramento crítico dos alunos. Entendo inclusão conforme as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), em que a questão da inclusão é indissociável de uma consciência crítica do hibridismo linguístico e cultural. Nessa perspectiva, a exclusão pressupõe concepções de lín-



guas e culturas como sistemas imutáveis, abstratos e homogêneos, enquanto a inclusão se baseia na noção da heterogeneidade característica de todas as línguas e culturas. De acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), a inclusão social assim concebida pode embasar um projeto de letramento crítico, na medida em que permite desenvolver o conhecimento dos modos culturais de uso da linguagem. Em uma linha de raciocínio semelhante, Cope & Kalantzis (2000, p.15) argumentam que esse conhecimento é de importância cabal, pois permite “expandir nossos repertórios cultural e linguístico para que possamos ter acesso a uma gama mais ampla de recursos institucionais e culturais”. Portanto, a ideia de inclusão está ancorada na percepção do hibridismo de línguas e de culturas e, no caso da inclusão digital, prevê a apropriação de recursos ou tecnologias por diferentes sujeitos situados em diferentes configurações sociais, culturais e políticas, que os modificam à medida que os utilizam. É nesse sentido que Buzato concebe inclusão digital como

um processo contínuo e conflituoso, marcado pela tensão entre homogeneização e proliferação da diferença, tradição e modernidade, necessidade e liberdade, através do qual as TICs penetram contextos sócio-culturais (sempre heterogêneos), transformando-os, ao mesmo tempo em que são transformadas pelas maneiras como os sujeitos as praticam nesses contextos (BUZATO, 2007, p. 75).

Por fim, um terceiro motivo que me levou à utilização da plataforma *Moodle* foi minha curiosidade em relação às possibilidades desse ambiente virtual de aprendizagem para o aprendizado dos alunos. De que maneira o *Moodle* poderia contribuir para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção orais? Que ferramentas disponíveis na plataforma seriam mais adequadas para esse fim? De que forma essas ferramentas seriam utilizadas pelos alunos, e em que medida o aprendizado à distância seria diferente daquele em ambiente presencial? E, sobretudo, qual seria o diferencial do *Moodle* em relação às outras tecnologias e recursos tradicionais com os quais professores e alunos já estão familiarizados? A utilização do *Moodle* poderia constituir, em alguns casos, um exemplo de “o mesmo vinho em novas garrafas”, calcado em uma visão um tanto equivocada e limitada da internet enquanto mera provedora de informações?

Para Lankshear & Knobel (2003), mais do que provedora de informações, a internet possibilitou uma “revolução nos relacionamentos” que tem exercido efeitos profundos em todas as esferas de nossas vidas, principalmente no âmbito da educação. Na visão dos autores, o aprendizado tende a ficar cada vez menos restrito à sala de aula, e ocorrer mais frequentemente em espaços virtuais, tornando-se mais móvel. Tal mobi-



lidade já acontece atualmente em termos de espaço físico (aprende-se em casa, no trabalho, na escola, etc.), em termos de tempo e também entre diferentes esferas de nossa vida (lazer, trabalho, relacionamentos, etc.). Seguindo essa tendência, os autores preveem uma espécie de “divisão digital”, até o ano de 2012, entre *smart mobs*, ou seja, usuários de internet que conseguem realizar atividades colaborativas na internet para benefício próprio (como para o aprendizado, por exemplo), e aqueles que não conseguem fazê-lo. Se, de fato, a tendência representada por esses *smart mobs* se consolidar, a transmissão e a construção de conhecimentos ocorrerão de forma cada vez mais descentralizada e interconectada, ou, como diriam Deleuze e Guattari (1987), de modo *rizomático*, através de redes infinitas onde a comunicação flui em várias direções simultaneamente, estabelecendo novas conexões, ininterruptas, e de forma cada vez menos linear, ou baseada em uma estrutura hierárquica de distribuição de conhecimento e de poder. Em uma forma de organização rizomática, como a desencadeada pelas TICs, por exemplo, tende-se a valorizar cada vez mais a participação coletiva e colaborativa, e a dispersão do conhecimento, como sugerem Lankshear & Knobel (2003). Os autores concluem sugerindo cautela no uso de TICs no ambiente escolar, de forma que a introdução de novas tecnologias como a internet na sala de aula não comprometa a integridade dos propósitos educacionais vigentes, ou das práticas culturais tidas por eles como “populares”. Nesse sentido, uma das questões que norteiam minhas reflexões neste artigo é a interrelação entre os conhecimentos adquiridos em ambiente institucional, e aqueles adquiridos em ambientes virtuais. De modo semelhante, Cope & Kalantzis (2000) perguntam: de que formas as TICs podem complementar o que as escolas já fazem atualmente? A resposta, segundo os autores, talvez se encontre na elaboração de atividades que proponham

estimular relações de colaboração, comprometimento e envolvimento criativo; usar a escola como local de amplo acesso à mídia e ao aprendizado; reivindicar o espaço público da cidadania para diversas comunidades e discursos; e criar comunidades de aprendizados que sejam heterogêneas e respeitosas com relação à autonomia de diferentes modos de vida (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 19).

O aspecto da aprendizagem colaborativa é apontado por Paiva (2010) como um dos diferenciais dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), em sua análise sobre as implicações epistemológicas dos AVAs, entre eles o *Moodle*. Segundo a autora, os AVAs desencadearam uma mudança na forma como o conhecimento é concebido e construído em ambientes tradicionais de ensino e aprendizado, como por exemplo, aqueles que ainda caracterizam a sala de aula



presencial. Nesses ambientes, impera uma visão de conhecimento fixo, objetivo e estável, que o professor transfere para um aluno, cujo papel é o de passivamente absorver esse conhecimento – segundo a autora, uma concepção *objetivista* do conhecimento. Ou, então, esses ambientes tradicionais privilegiam uma visão de conhecimento enquanto algo subjetivo e individual, que cresce e se desenvolve na medida em que o aprendiz ativamente o constrói e reconstrói – uma concepção *subjetivista* do conhecimento. De acordo com a autora, os AVAs proporcionam uma concepção epistemológica diferente; neles, o conhecimento passa a ser visto como algo processual e dinâmico, construído na interação entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem, de maneira colaborativa. Dessa forma, o conhecimento pode *emergir* através da participação do aprendiz em *comunidades de prática* (WENGER, 1998), em um paradigma que a autora chama de *experiencial*.

Dois estudos de caso que discutem as múltiplas possibilidades de interação e colaboração entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem na plataforma *Moodle* foram realizados por Arieira et al. (2009) e López et al. (2010), ambos em contextos de ensino superior: o primeiro, em um curso de administração, e o segundo em uma faculdade de ciências sociais. Segundo López et al. (2010), o *Moodle* melhorou sensivelmente o desempenho de alunos universitários em todas as disciplinas presenciais, permitindo maior colaboração entre os alunos, principalmente por causa de recursos como o “glossário” e o “wiki”. Além disso, os autores indicam que a utilização do “fórum” e do “chat” possibilitou uma melhor comunicação entre os alunos e deles com o professor, ao mesmo tempo em que levou ao desenvolvimento de suas habilidades de comunicação oral e escrita, e de suas capacidades de tomar iniciativas e assumir uma responsabilidade maior por seu próprio aprendizado. Por outro lado, Arieira et al. (2009) constataram a boa receptividade que a plataforma *Moodle* teve junto aos alunos do curso de administração, especialmente por causa da flexibilidade em relação a espaço físico e horários de estudo. Contudo, os autores sugerem que esse AVA teve boa aceitação apenas enquanto “complementação” do aprendizado ocorrido em sala de aula, ou seja: embora reconheçam a contribuição da plataforma à distância para seu desenvolvimento acadêmico, muitos alunos revelaram dependência em relação ao espaço físico presencial e à figura do professor em sala de aula, os quais julgaram “indispensável”.

O interesse em investigar essa relação entre o aprendizado virtual e o presencial foi justamente um dos fatores que me levaram à



opção de utilizar o *Moodle* para complementar as aulas dadas em ambiente presencial, conforme já mencionei anteriormente. Entretanto, como se verá mais tarde, no *feedback* dado por alguns de meus alunos, a relação entre o virtual e o presencial não foi de mera “complementação”. A seguir, faço uma breve descrição de como o *Moodle* tem sido utilizado em minhas disciplinas de língua inglesa.

1. Usando a plataforma Moodle para ensinar e aprender inglês

Conforme mencionado na introdução do artigo, venho optando pela utilização da plataforma *Moodle* para complementar as disciplinas presenciais que venho ministrando há alguns anos em um curso de Letras – habilitação inglês. Entre as ferramentas disponíveis na plataforma virtual de aprendizagem, o “questionário de avaliação”, o “glossário” e o “fórum” foram os mais utilizados no *Moodle* das disciplinas “Habilidades integradas com ênfase na compreensão oral”, e “Habilidades integradas com ênfase na produção oral”, ministradas, respectivamente, no primeiro e no segundo semestres de 2011.

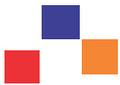
No caso da primeira disciplina, a cada semana, era postada uma atividade de *listening* com um arquivo de áudio em formato Mp3, juntamente com questões de compreensão oral, ao longo de dez semanas. Os alunos tinham, em média, o prazo de uma semana para realizar as atividades, e podiam postar suas respostas, sempre em inglês, até duas vezes, por sugestão do professor (geralmente a segunda tentativa era submetida por causa do grande número de erros gramaticais, ou pela dificuldade na compreensão das gravações em áudio). As dificuldades na realização dos exercícios, bem como os erros cometidos por alunos, eram comentados durante as aulas presenciais, e justificavam a inclusão de arquivos em *Word* no *Moodle* com explicações gramaticais e exercícios extras, e a indicação de *links* onde os alunos pudessem esclarecer suas dúvidas. Ao final das atividades, os alunos eram convidados a usar o recurso “glossário” para inserir definições de novas palavras que tivessem aprendido ao realizar os exercícios na plataforma, ou ao ler os textos recomendados pelo professor.



Figura 1 – Página inicial do Moodle da disciplina “Habilidades integradas com ênfase na compreensão oral”

Quanto à disciplina “Habilidades integradas com ênfase na produção oral”, a plataforma Moodle trazia, como na disciplina anterior, uma série de atividades complementares a serem realizadas individualmente pelos alunos, semanalmente, ao longo de dez semanas. Tendo em mente o foco no desenvolvimento da produção oral dos alunos em inglês, optei pela utilização frequente da ferramenta “fórum”, onde os alunos deviam, primeiramente, postar gravações em áudio com até 3 minutos de duração – feitas, por exemplo, através de programas como *Windows Movie Maker*, ou quaisquer outros que lhes estivessem disponíveis – em que discorressem sobre temas discutidos em ambiente presencial, a partir de questões elaboradas pelo professor. Posteriormente, cada aluno devia ouvir as gravações postadas por pelos menos dois de seus colegas, gravar comentários sobre essas postagens, e em seguida postá-los no mesmo fórum.

A duas semanas do término dos dois cursos presenciais, pedi aos alunos que respondessem um questionário, opinando sobre as atividades realizadas no ambiente virtual durante os dois semestres, e suas contribuições para seu aprendizado da língua inglesa. Foram quatro as questões propostas, tanto para a primeira quanto para a segunda disciplina:



1. Quais atividades dessa disciplina de *Moodle* você achou mais úteis ou proveitosas? Por quê?
2. Que atividades você achou menos úteis? Por quê?
3. Que aspectos do seu inglês (ex: compreensão oral, gramática, vocabulário, etc) melhoraram com as atividades do *Moodle*?
4. O que você achou do *feedback* (comentários) sobre suas atividades?

A seguir, apresento e comento algumas das respostas dadas pelos alunos, que julguei serem mais expressivas e relevantes para as reflexões que pretendia realizar neste artigo.

De modo geral, os alunos foram praticamente unânimes ao afirmar terem percebido um progresso em suas habilidades de compreensão e de produção orais. Além disso, outras áreas em que os alunos relataram ter havido progresso foram a escrita (uma vez que a maioria das respostas devia ser postada em inglês) e o vocabulário, como atestam os seguintes comentários¹ postados por alunos:

Gostei muito das atividades de *listening* porque acho que ajudou muito a melhorar minhas habilidades em ouvir outras pessoas falando em inglês, e também das atividades nas quais era necessário escrever um texto sobre determinado tema, acho que esse tipo de exercício ajuda muito a melhorar a escrita na língua inglesa e a prática é fundamental.

The *moodle* has been a tool that helped me a lot to practice my speaking in home, and it is the best way to learn a little alone, because I recorded and I listened before to post and a realize my mistakes, so I recorded again, I've learned a lot with it.

A partir das atividades do *moodle* pude exercitar mais o meu inglês para um lado mais pratico ouvindo escrevendo e adquirindo mais vocabulario pois todos os “listening” possuem um tema diferente um do outro e com isso a aquisição de vocabulario se torna facil e pratica.

Além do progresso nas habilidades acima mencionadas, um dos alunos afirmou ainda ter percebido uma melhora em seu desempenho nos exercícios realizados em ambiente presencial, atribuindo essa melhora ao estudo em ambiente virtual:

¹ Alguns dos comentários de alunos citados ao longo deste trabalho apresentam problemas gramaticais ou de ortografia; entretanto, optei por não corrigi-los.



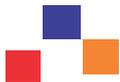
Como citado anteriormente todos esses aspectos foram trabalhados e melhoraram meu inglês em termos de vocabulário, compreensão oral e me ajudou a colocar em prática as coisas que eu venho estudando sobre gramática, e me ajudaram principalmente nas atividades de compreensão oral das aulas de terça-feira, pois fazendo o *moodle* com calma em casa eu desenvolvi técnicas para ouvir melhor [...] as atividades do *moodle* ajudaram a organizar o que se estava aprendendo, além de transferir a aprendizagem para um ambiente cujo foco não está na sala de aula e de desenvolver a autonomia do aluno.

A flexibilidade característica das atividades disponíveis na plataforma, principalmente por causa de seu tempo de realização (“fazendo o *moodle* com calma em casa”) parece ter contribuído para a aquisição de “técnicas” para melhorar o desempenho do aluno em sala de aula. Outros dois pontos positivos mencionados pelo aluno foram a maior “organização” do conteúdo estudado presencialmente, e o desenvolvimento de sua autonomia como aprendiz. Convidado a falar sobre essa autonomia com mais minudência, o aluno explicou que, após realizar as atividades da plataforma, se sentiu motivado a procurar vídeos e outras gravações em áudio na internet que o expusessem àqueles sotaques que tivera maior dificuldade em compreender. A variedade de sotaques da língua inglesa, característica das gravações de áudio que disponibilizei no *Moodle* se deveu, conforme apontado na introdução, à preocupação em conscientizar os alunos da heterogeneidade característica de línguas e culturas e dos usos sociais da linguagem, e assim desenvolver seu letramento crítico. Essa variedade de sotaques foi mencionada por alguns alunos como um fator positivo:

Todas as atividades de *listening* foram proveitosas, já que tivemos a oportunidade de conhecer as “diferentes maneiras” de como falar inglês, verificando sotaques de pessoas de vários países, e também pelo fato de ouvirmos pessoas falando naturalmente, pois os áudios não foram preparados especificamente para alunos/aula.

Ao meu ver as atividades foram mais ou menos as mesmas, mudando apenas o tema. Porém a facilidade não foi a mesma em todos os exercícios. De alguma forma a maioria acabou sendo útil e proveitosa. Dou preferência ao tipo de *listening* que ressalta os diferentes sotaques que cada um tem; o importante é entender.

Outro aspecto positivo levantado pelos alunos foi em relação à utilização da ferramenta “glossário”, em que os alunos postavam defini-



ções de palavras que haviam aprendido ao ler os textos recomendados em inglês, e em seguida liam outras definições postadas pelos colegas:

Além disso, foi possível melhorar o vocabulário por meio dos textos que escrevemos utilizando as novas palavras aprendidas em sala. O glossário sobre os *readers* também foi muito importante para ampliar o vocabulário. Foi uma ideia que achei muito interessante e que realmente funciona, porque além do aluno inserir as suas palavras ele tem acesso a todas as outras inseridas por outro colega. O glossário foi de fácil acesso e otimizou a leitura dos livros.

Ao possibilitar a troca de informações entre os alunos, essa ferramenta pode desencadear um processo de aprendizagem colaborativa, conforme idealizado por Paiva (2010), acima mencionado. Buscando oferecer oportunidades para estimular maior interação entre os alunos e assim promover esse tipo de aprendizagem, pedi aos alunos que postassem gravações de áudio frequentes no “fórum”, e que em seguida gravassem comentários sobre as postagens de outros alunos – uma prática que parece ter sido de grande proveito para os alunos, conforme atestam os seguintes comentários:

I think the *Moodle* helped as well, because I could record my own voice. Listening to myself speaking made all the difference as I could spot some mistakes on pronunciation as well as on grammar. I could also interact and respond to my classmates comments and that was really nice.

Another point that I liked most and really helped me was the *Moodle*, the interaction with all the students, the extra time that we had to practice outside the classroom, the extra activities, the teacher’s feedbacks and the opportunity to listen to ourselves improved my listening skill and fluency as well.

Além das gravações feitas no “fórum” e das postagens do “glossário”, outra ferramenta do *Moodle* que pode permitir maior interação e colaboração entre os alunos é o “*wiki*”, em que os alunos podem redigir textos colaborativamente, fazendo acréscimos ou modificações às postagens de seus colegas. Entretanto, nas poucas ocasiões em que o “*wiki*” foi utilizado, não houve contribuições por parte de todos os alunos; quando indagados, em sala de aula, sobre o motivo da falta de participação, uma parte dos alunos revelou certo desconforto em fazer alterações nos textos postados pelos colegas, por achar que lhes faltava “conhecimento suficiente”. Por isso, talvez tivesse sido proveitoso insistir na importância dessa ferramenta de aprendizagem colaborativa, de forma que todos os alunos se reconhecessem como detentores de algum conhecimento sistêmico da língua.



Outros comentários de alunos me levaram a refletir sobre quais atividades seriam mais adequadas para esse AVA. Por exemplo, no *Moodle* da disciplina “Habilidades integradas com ênfase na compreensão oral”, as atividades de compreensão oral se baseavam em arquivos de MP3, com um enunciado introdutório seguido por questões de compreensão geral. Como bem apontado por um dos alunos, cujo comentário reproduzo a seguir, trata-se do tipo de atividade passível de ser realizado em um laboratório de línguas, por exemplo, ou em um aparelho de áudio convencional:

Sinceramente, a minha opinião sobre o *moodle* não é muito boa. Não considero *moodle* uma boa ferramenta para ensino, pois, apesar de ser “moderno” é muito errôneo. Algumas vezes eu tentava postar a minha resposta e o programa travava, outras vezes a internet caía e quando eu tentava novamente já tinha fechado o meu exercício. Não gosto desse tipo de atividade. É cansativo e chato, além dos exercícios, trabalhos, provas normais das outras disciplinas faculdade ter que entrar na internet para postar exercícios. Por esse motivo, muitas vezes deixei de fazer. Não achei nada muito útil *no moodle*, acredito que esses exercícios seriam mais proveitosos se fossem feitos em sala de aula ou no laboratório. Não julgo mal os exercícios, considero-os importantes e úteis, porém, não me agrada fazê-los na internet.

O comentário feito acima revela certo despreparo ou falta de letramento digital por parte da aluna. Contudo, a aluna tem razão quanto ao tipo de prática realizado no *Moodle*. Poder-se-ia argumentar que, dadas as múltiplas possibilidades abertas pelas ferramentas dessa plataforma de aprendizagem, talvez devêssemos privilegiar atividades que nos permitissem tirar proveito dessas ferramentas, principalmente as de caráter colaborativo, em vez de encará-las como meras “substitutas” das atividades tradicionais. Os próximos comentários corroboram essa hipótese:

Particularmente eu penso que, todos os exercícios que fazemos no *Moodle*, poderiam ser enviados via e-mail, e também mais discutidos em sala de aula. Não acho que o *Moodle* seja uma ferramenta tão indispensável assim. Apesar de agora, já estar um pouco mais familiarizada, não gosto muito, e acho que ele serve, principalmente, para deixar os alunos ainda mais desesperados, confusos, e dar mais uma porção de trabalho.

De maneira geral acho que ele veio substituir os trabalhos que deveriam ser entregues pessoalmente. Em algumas situações a carga de atividades, para mim, ficou bastante pesada, por exemplo: atividades no *moodle* e na apostila.



Os comentários acima convidam a uma reflexão sobre as formas de melhor aproveitar os recursos oferecidos pelo *Moodle*. Que tipos de atividades seriam mais apropriadas para uma plataforma de aprendizagem à distância, e que, portanto, justifiquem sua realização nesse tipo de ambiente? Qual seria a especificidade desses ambientes virtuais, ou seu diferencial em relação ao conteúdo trabalhado em ambiente presencial, e como explorar efetivamente suas ferramentas? Os últimos três comentários acima revelam a necessidade de desenvolvimento do letramento digital de minha parte e também da parte de alunos, de modo que o uso de AVAs como o *Moodle* se torne *naturalizado*. Para Bax (2003), esse processo de naturalização não significa atribuir um lugar de centralidade ao computador ou à internet, mas reconhecer seu papel importante no aprendizado de línguas estrangeiras. Esse processo de naturalização, segundo Bax, consiste de sete estágios. No primeiro, há os primeiros sinais de interesse em utilizar essas novas tecnologias em sala de aula; no segundo, o desconhecimento dessas tecnologias existe por causa da descrença em relação a seus benefícios; no terceiro, um número maior de pessoas esboça tentativas de utilizar essas tecnologias, porém desiste frente às primeiras dificuldades ou insucessos; no quarto, começam a ficar evidentes as vantagens de utilização dessas tecnologias, o que leva professores e alunos a tentar incorporá-las na sala de aula; no quinto, apesar da desconfiança e do receio, o uso de tecnologias se torna mais frequente; no sexto, essas tecnologias passam, gradativamente, a ser vistas com mais naturalidade; e no último, elas se tornam parte integrante e imperceptível da vida das pessoas.

A julgar pelos comentários postados por alguns alunos, revelando sua dificuldade em ter acesso ao *feedback* dado pelo professor (“não consegui acessar meus comentários”, “nas minhas atividades não tive *feedback*. Eu não li nenhum pois não achei”), uma parte dos alunos ainda se encontra no terceiro ou quarto estágios do processo de naturalização de Bax (2003). Em outros casos, porém, a leitura do *feedback* do professor e de outros alunos parece ter constituído uma experiência positiva, o que pode acelerar esse processo de naturalização:

O *feedback* das atividades foram muito úteis, pois após a leitura deles, me atentei aos aspectos que foram corrigidos e procuro não errar mais.

Achei todos muito relevantes e pertinentes. Gostei da estrutura do *feedback* também, bastante afetiva, primeiro os aspectos positivos e depois os que precisaríamos melhorar. Há nas atividades do *moodle* uma intenção de ensino clara e muito democrática, um esforço grande do docente para que sejam atingidos resultados pelo aluno, resultados esses



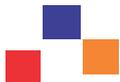
variados, de acordo com cada aprendiz. Sei que nem sempre os discentes, incluindo a mim mesma, valorizam isso devido a diferentes fatores, mas isso faz parte da vida acadêmica, o *feedback* faz um diferencial entre testar o aluno e ensinar o aluno, e talvez pudesse ter sido trabalhado mais cedo no semestre.

O segundo comentário ressalta a importância do *feedback* no processo de ensino e aprendizagem, e atribui ao *Moodle* o status de “democrático”, no sentido de possibilitar ao professor levar em conta as diferenças individuais no aprendizado de cada aluno. Outro ponto interessante levantado pelo aluno foi a questão da diferença entre “testar” e “ensinar” o aluno; diferença, segundo o aluno, representada pela importância do *feedback* dado pelo professor. Infelizmente, não houve mais oportunidades para que os alunos fossem estimulados a intervir colaborativamente na produção de seus colegas, aproveitando o potencial desse AVA para compartilhamento e distribuição de conhecimento. Gostaria de retomar esse ponto a seguir, e fazer outras considerações, tendo em mente os trabalhos realizados por outros pesquisadores envolvidos com projetos semelhantes de letramento digital e de letramento crítico.

Considerações finais

Se, por um lado, as opiniões dos alunos sobre a contribuição do *Moodle* para seu aprendizado de inglês foram animadoras, pois revelaram um desenvolvimento do conhecimento sistêmico da língua por parte dos alunos, por outro lado, evidenciam a necessidade de aprimoramento de seu letramento digital. De fato, como visto na seção anterior, um número significativo de alunos deixou de ter acesso aos comentários do professor sobre seu desempenho nas atividades da plataforma, apenas por desconhecimento de como fazê-lo, e do fato de que lhes seria possível submeter novas tentativas após os comentários iniciais do professor. Nesse sentido, um *workshop* no início do curso, em que algumas das principais ferramentas da plataforma fossem apresentadas para todo o grupo de alunos, provavelmente teria ajudado a detectar as dúvidas mais frequentes sobre a utilização desses recursos, e contribuir para desenvolver o letramento digital dos alunos.

Entretanto, os comentários postados pelos alunos também chamam a atenção para a necessidade do letramento digital de minha parte enquanto professor e pesquisador. Como muito bem apontado por Paiva (2010), ao proporcionar experiências de aprendizado em redes colaborativas, os AVAs retiram o professor da posição de centralidade que ocupa em ambientes tradicionais de ensino, como o único detentor



do conhecimento, e o colocam junto dos alunos, como mais um aprendiz. Certamente, minha experiência com a utilização do *Moodle* constituiu uma oportunidade significativa de aprendizado. Posso dizer que a elaboração de atividades para o ensino de inglês nesse AVA certamente contribuiu para meu próprio letramento digital, na medida em que me conscientizei do enorme potencial dessa plataforma de aprendizado, e me familiarizei com algumas de suas ferramentas de ensino. Contudo, talvez fosse melhor elaborar atividades mais adequadas ou próximas do universo das novas tecnologias digitais através da internet; poderiam ter sido planejadas atividades baseadas em vídeos disponibilizados em *sites* como o *YouTube*, por exemplo. Esse tipo de recurso representaria um diferencial em relação às atividades tradicionalmente executadas em ambientes presenciais de ensino de língua inglesa, justificando a realização desse tipo de atividade em um AVA, e não em ambiente presencial, como muito bem observado por um dos alunos anteriormente. Além disso, é preciso reconhecer a falta de mais atividades colaborativas, em que os alunos pudessem interagir entre si, por exemplo, lendo e comentando as respostas de colegas; com exceção das ferramentas “glossário” e “fórum”, em que os alunos podiam ler, ouvir e comentar as postagens feitas por colegas, somente o professor tinha acesso a todas as postagens. Em última análise, a seleção de conteúdos, bem como a avaliação da produção dos alunos, esteve sempre apenas a meu cargo, ainda que o *Moodle* possua recursos que poderiam descentralizar o poder do professor e encorajar a construção de um conhecimento distribuído, através de atividades genuinamente colaborativas e interativas. Isso nos remete à necessidade, apontada por Lankshear & Knobel (2003), de uma profunda revisão de mentalidades (*mindsets*) por parte de professores e alunos, em face da presença ubíqua da tecnologia em ambientes educacionais, e das múltiplas possibilidades por ela criadas. Caso contrário, o que se verá é algo que esses autores chamam de “mesmo vinho em novas garrafas”, ou a prevalência, em situações de uso de novas tecnologias, dos paradigmas característicos dos processos de ensino e aprendizagem tradicionais, com o professor como principal detentor do conhecimento a ser transmitido para os alunos.

Não é minha intenção, neste artigo, criticar abertamente esse ambiente tradicional de ensino e aprendizagem, contribuindo para aquilo que Paiva (2010) chama de “demonização da sala de aula tradicional”, pois, conforme a autora sugere, também acredito que boas e más experiências educacionais podem acontecer em qualquer ambiente de aprendizagem, seja ele presencial ou virtual. Talvez o melhor a fazer seja manter-se permanentemente aberto aos desafios e às revisões que os AVAs nos convidam a fazer no modo como concebemos a produção e a difusão do conhecimento. Isso equivale, em últi-



ma análise, a pensar em “educação” e “conhecimento” enquanto categorias de uma *weak ontology* ou *weak thought* (VATTIMO, 2004): segundo o filósofo italiano, uma ontologia ancorada na crença de que as categorias de que dispomos para refletir sobre nossas experiências de mundo – como “verdade”, “justiça”, etc. – devem ser vistas como parciais, contingentes, e sempre passíveis de crítica e de revisão. Assim, o que entendemos por “educação” ou “conhecimento”, por exemplo, deve estar sempre aberto a reformulações como aquelas desencadeadas pelas novas tecnologias. Para esse filósofo, a Internet seria um modelo de “*weak ontology*”, pois nela todo o conteúdo está sendo constantemente reformulado, funcionando, portanto, como uma instância da “dissolução do princípio da realidade em uma gama múltipla de interpretações” (2004, p. 20). Se, para alguns filósofos esse modelo beira um relativismo moral e epistemológico em que tudo é relativo e todas as verdades são igualmente válidas, para Vattimo ele pode levar ao questionamento de nossos sistemas de crenças e valores, e das instituições sociais às quais nos adaptamos, além de promover uma atitude auto-reflexiva e tolerante em relação a outros sistemas e instituições. Nessa perspectiva, torna-se possível conceber ambientes (virtuais ou presenciais) de ensino e aprendizagem, onde professores e alunos trabalhem juntos, em prol de um conhecimento construído colaborativamente.

Referências

- ARIEIRA, J.de O. *et al*. Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, junho 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 25 jul. 2011.
- BAX, S. CALL: past, present and future. **System**, v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.
- BUZATO, M. E. K. **Incluídos na periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital em contextos de periferia urbana. Tese de doutorado não publicada. Campinas: UNICAMP, 2007.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies**. Literacy learning and the design of social futures. Oxon: Routledge, 2000.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **A Thousand Plateaus**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1987.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **New Literacies**. Changing knowledge and classroom learning. London and New York: Open University Press, 2003.



LÓPEZ, J.M. et al. “Utilización de *Moodle* para el desarrollo y evaluación de competencias en los Alumnos”. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 3, n. 3, 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php>. Acesso em: 25 jul. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Brasil). **Orientações curriculares para o ensino médio**. Conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília, 2006.

PAIVA, V.M.O. “Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dezembro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 20 jul. 2011.

VATTIMO, G. **Nihilism and emancipation**. Ethics, politics and law. New York: Columbia University Press, 2004.

WENGER, E. **Communities of practice**. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em 29 de fevereiro de 2012.

Aprovado em 30 de março de 2012.

***William Mineo Tagata**

Professor de Língua Inglesa do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

Email: wtagata@gmail.com