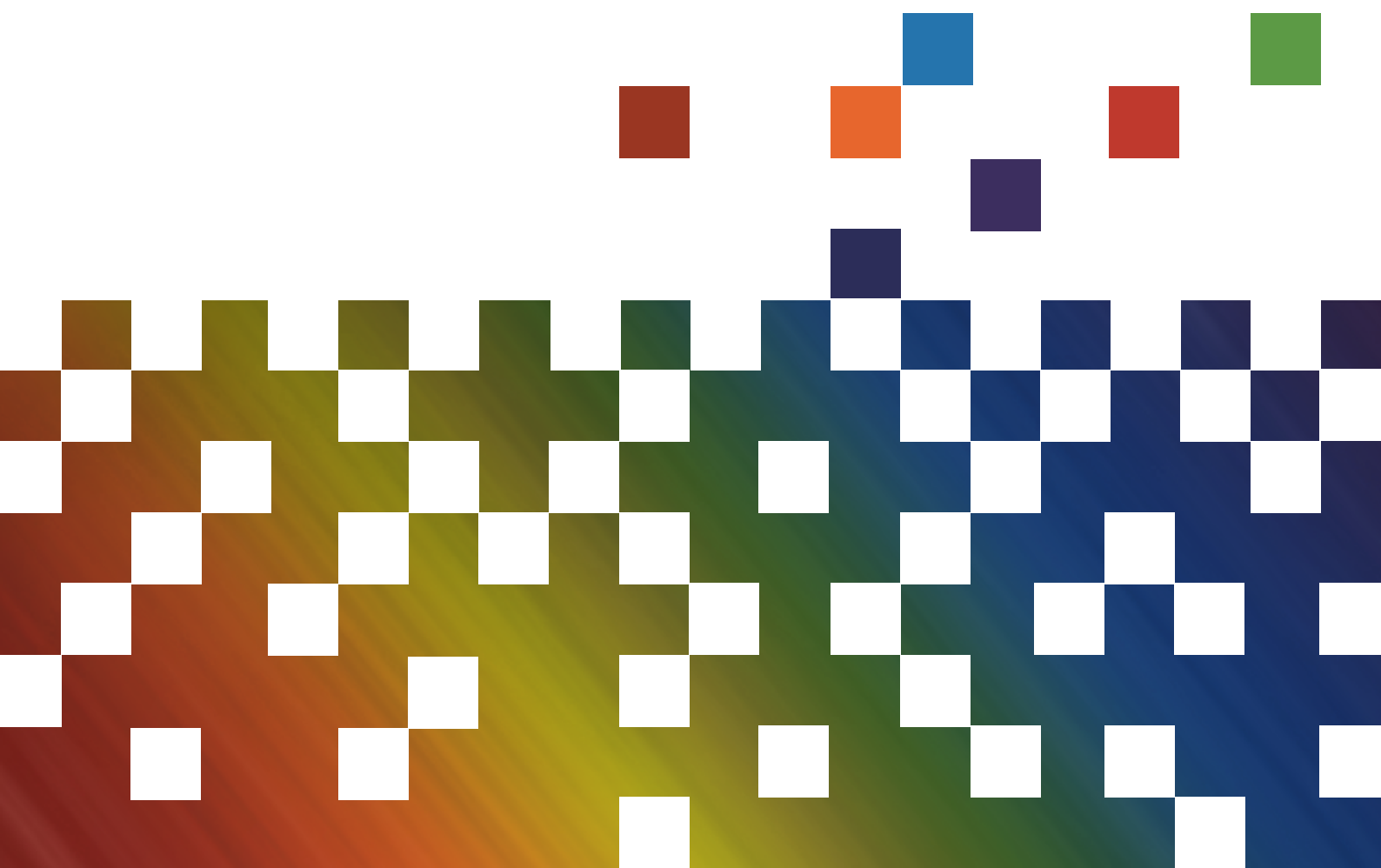


polifonia



35/1

programa de pós-graduação
em estudos de linguagem
Universidade Federal de Mato Grosso

Estudos Linguísticos

Dossiê
Linguagens e
tecnologias digitais móveis:
desafios teóricos, metodológicos,
pedagógicos

polifonia

NÚMERO 35/1 – 2017
eISSN 22376844

Estudos Linguísticos

Dossiê

Linguagens e tecnologias digitais móveis:
desafios teóricos, metodológicos, pedagógicos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Reitora

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor

Evandro Soares Silva

Pró-Reitor Administrativa

Bruno César Souza Moraes

Pró-Reitora de Ensino de Pós-Graduação

Ozerina Victor de Oliveira

Pró-Reitor de Pesquisa

Germano Guarim Neto

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Lisiane Pereira de Jesus

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Erivã Garcia Velasco

Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Vivência

Fernando Tadeu de Miranda Borges

Diretor do Instituto de Linguagens

Roberto Boaventura da Silva Sá

**Coordenador do Programa de Pós-graduação
em Estudos de Linguagem – PPGEL**

Dánie Marcelo de Jesus

Coordenador da Editora Universitária

Renilson Rosa Ribeiro

Conselho Consultivo – Estudos Linguísticos

Ana Regina e Souza Campello – UFSC

Lúcia Regiane Lopes-Damásio – UNESP

Manoel Mourivaldo Santiago Almeida – USP

Marilda C. Cavalcanti – UNICAMP

Simone de Jesus Padilha – UFMT

Solange Maria de Barros – UFMT

Sônia Aparecida Lopes Benites – UEM

Walkyria Monte Mor – USP

Vânia Cristina Casseb Galvão – UFG

Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva – UFMG

Conselho Editorial

Maria Inês Pagliarini Cox – UFMT

Roberto Leiser Baronas – UFSCAR

Célia Maria Domingues da Rocha Reis – UFMT

Dánie Marcelo de Jesus – UFMT

Daniel Silva – UFSC

Editora

Célia Maria Domingues da Rocha Reis

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

Téo de Miranda – Editora Sustentável

Suporte técnico

Iouchabel Sarratchara de Fátima Falcão

Judikerle Pereira de Oliveira

Revisão de Língua Inglesa

Dánie Marcelo de Jesus e Rodrigo Camargo Aragão

Revisão de Língua Espanhola

Márcia Romero Marçal

Revisão de Língua Portuguesa

Maria Rosa Petroni

Tradutor/intérprete de LIBRAS

Anderson Simão Duarte

Organizadores

Dánie Marcelo de Jesus

Rodrigo Camargo Aragão

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367

Bairro Boa Esperança – Câmpus Universitário Gabriel Novis Neves

CEP: 78.060-900 – Cuiabá-MT – Brasil

POLIFONIA

Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado e Doutorado

Instituto de Linguagens – Piso 2, sala 42

Universidade Federal de Mato Grosso/ Cuiabá-MT – Brasil

Fones: 0XX- 65 3615.8418 – Fax 0XX - 65-3615.8418

Endereço eletrônico: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia>

E-mail: polifonia@ufmt.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P767 Polifonia / Estudos linguísticos [recurso eletrônico]. – v. 24,
n. 35/1 (janeiro-junho. 2017). – Cuiabá: UFMT, Programa
de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2017, 172p.

Semestral.

Modo de acesso: internet

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia>>

ISSN 22376844

1. Estudos linguísticos – Periódicos. I. Universidade
Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação
em Estudos de Linguagem.

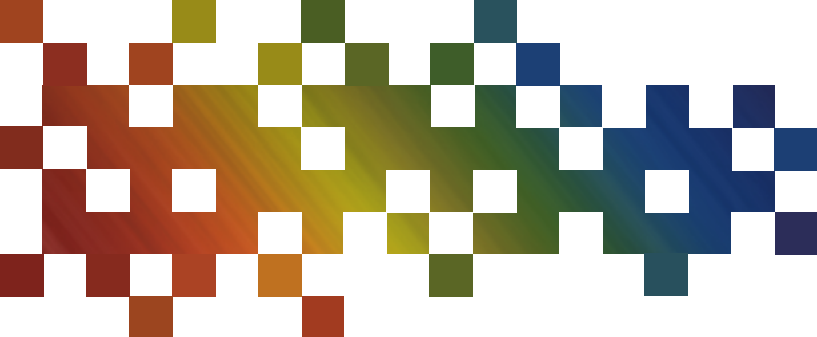
CDU – 81'1



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO



Os autores são expressamente responsáveis pelo conteúdo e
imagens dos respectivos trabalhos publicados neste periódico.



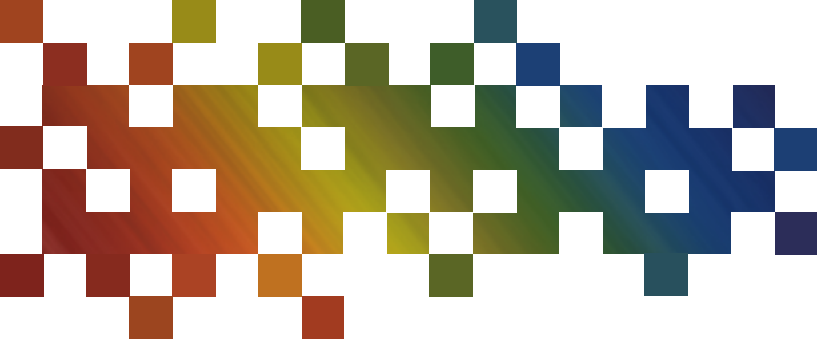
Sumário

Apresentação	7
Dossiê: Linguagens e tecnologias digitais móveis: desafios teóricos, metodológicos, pedagógicos.....	9
Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa	10
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	
Mobilidade e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	32
Kyria Rebeca Finardi	
Gicele Vergine Vieira	
Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre <i>affordances</i> emergentes de interações de professores de inglês via <i>WhatsApp</i>	50
Junia de Carvalho Fidelis Braga	
Ronaldo Gomes	
Antônio Carlos Soares Martins	
<i>WhatsApp</i> e multiletramentos na aprendizagem de inglês no Ensino Médio.....	73
Rodrigo Aragão	
Laís Lemos	
Convergências e divergências adaptativas nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas por <i>smartphone</i>	95
Valdir Silva	
Outros lugares	113
Aprendendo a brincar: letramentos de jogadores iniciantes em <i>videogames</i> ...	114
Ardalla Guimarães Oliveira	
Dánie Marcelo de Jesus	
Um estudo discursivo sobre o modo de abordagem do humor por livros didáticos de inglês.....	132
Ilka de Oliveira Mota	

A comida e o sujeito na memória humorística:
circulação de sentidos na *Encyclopedia do riso e da galhofa em prosa e verso, repertorio de aneddotas joviaes, nacionaes e estrangeiras* 146
Phellipe Marcel da Silva Esteves

Entrevista..... 164

Tecnologias digitais móveis e ensino de línguas:
entrevista com Vilson José Leffa 165
Por Rodrigo Camargo Aragão e Dánie Marcelo de Jesus



Apresentação

Dossiê: Linguagens e tecnologias digitais móveis: desafios teóricos, metodológicos, pedagógicos

Foi uma satisfação acadêmica organizar este dossiê do periódico científico *Polifonia*, dividido em dois tomos – 35/1 e 35/2.

Dedicada à intersecção entre linguagens e tecnologias móveis (*smartphones, tablets* etc) – a temática provoca reflexões em torno dos desafios teóricos, metodológicos e pedagógicos dessa questão. Os artigos nos propõem repensar a educação e ampliar a percepção em torno da aprendizagem e aquisição de língua na contemporaneidade. Além disso, convidam-nos a nos desfazer da abordagem educacional centrada no conteúdo e pouco afeita ao processo educacional e crítico. Nesse sentido, vários deles demonstram as contribuições das tecnologias digitais em práticas educativas e formação continuada e em serviço de docentes.

De acordo com o padrão do periódico, o dossiê compõe a primeira parte e, na segunda, intitulada “outros lugares”, foram colocados textos com assuntos diversos, não menos instigantes que os primeiros.

O texto que abre a edição – “Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa”, de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – procura analisar quatro aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. A autora levou em consideração a gratuidade dos materiais, o conceito de língua que subjaz às propostas pedagógicas dos aplicativos, o tipo de *input*, processos de gamificação e desenvolvimento de práticas orais e escritas.

Kyria Rebeca Finardi e Gicele Vergine Vieira, no artigo “Mobilidade e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras”, por sua vez, desenvolveram uma pesquisa de cunho qualitativo com vinte e oito brasileiros estudantes de língua estrangeira. Os estudantes responderam a um questionário de dezesseis perguntas abertas. Os resultados apontam para necessidade de avançar em termos de combinar características ergonômicas e pedagógicas para promover o aprendizado da língua estrangeira como fenômeno sociocomunicativo.

Em “Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre *affordances* emergentes de interações de professores de inglês via *WhatsApp*” – Junia de Carvalho Fidelis Braga e Ronaldo Gomes, baseados no conceito de *affordance*, discutem



a integração de dispositivos móveis na formação continuada. Os resultados apontam que os professores compreendem que dispositivos móveis podem ser utilizados em suas práticas docentes.

Rodrigo Aragão e Laís Lemos, no artigo “*Whatsapp* e multiletramentos na aprendizagem de inglês no ensino médio”, avaliam as contribuições da ferramenta *Whatsapp* para o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto do ensino médio, sob a égide dos estudos de multiletramentos. Seus resultados demonstram que a ferramenta pode ser uma alternativa para ampliar a possibilidade de ensino de uma língua estrangeira.

Valdir Silva, no artigo “Convergências e divergências adaptativas nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas por *smartphone*”, procura analisar trabalhos realizados em uma disciplina que focalizou o uso do celular como mediador de aprendizagem de língua, com base na teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos. Em sua reflexão, o autor defende que alunos não percebem mais o mundo da escola sem o uso de seus celulares.

Na segunda parte deste volume, *Outros lugares*, Ardalla Guimarães Oliveira e Dánie Marcelo de Jesus, no artigo “Aprendendo a brincar: letramentos de jogadores iniciantes em *videogames*”, procuram analisar *posts* de uma página no *Facebook* e na plataforma *Steam*, pertencentes a um grupo de jogadores iniciantes. Os resultados sugerem que o contato com o jogo digital permitiu diversas práticas de letramento.

Ilka de Oliveira Mota, baseada na perspectiva discursiva com interface com a psicanálise freudiana, em seu artigo “Um estudo discursivo sobre o modo de abordagem do humor por livros didáticos de inglês”, analisa o humor em dois livros didáticos de inglês da década de 90. A autora conclui que os livros apagaram os efeitos de humor e suas condições de produção em razão do modo de sua abordagem, modo esse que tende a eliminar a piada, a ambiguidade, o duplo sentido.

Phellipe Marcel da Silva Esteves, no artigo “A comida e o sujeito na memória humorística: circulação de sentidos na *Encyclopedia do riso e da galhofa em prosa e verso, repertório de anedotas joviaes, nacionaes e estrangeiras*”, investiga os sentidos sobre comida e sujeito na *Encyclopedia do riso e da galhofa em prosa e verso*, de 1863. Com base na Análise de Discurso, o autor percebeu que há uma memória europeia presente no discurso sobre a comida no Brasil e como ela vai significando os corpos, a divisão social, o que deve ser comido, quem pode comer e quem deve cozinhar.

Na seção *Entrevista*, o professor Vilson José Leffa responde às perguntas sobre temas relacionados à tecnologia e o ensino e aprendizagem de língua.

Agradecemos aos autores que contribuíram com seus artigos, bem como aos avaliadores deste número do periódico *Polifonia*.

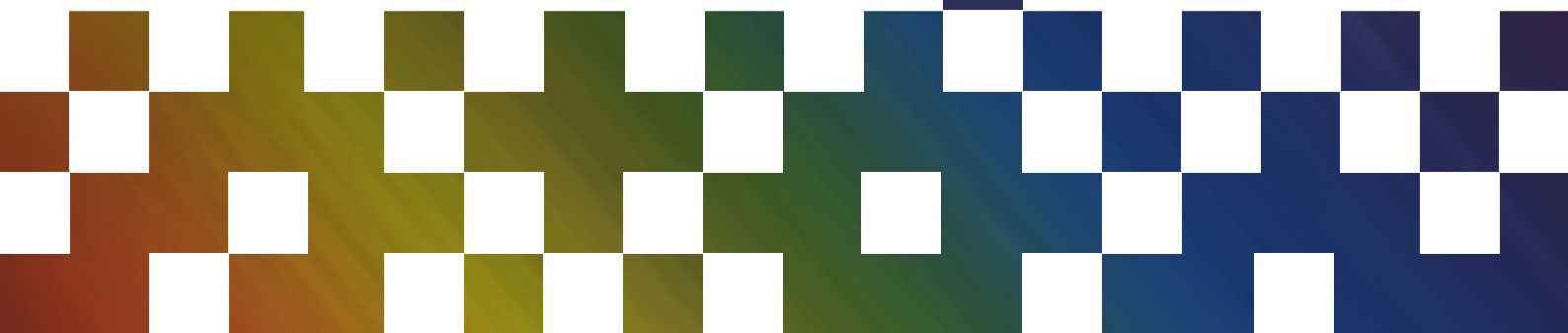
Desejamos a todos uma proveitosa leitura!

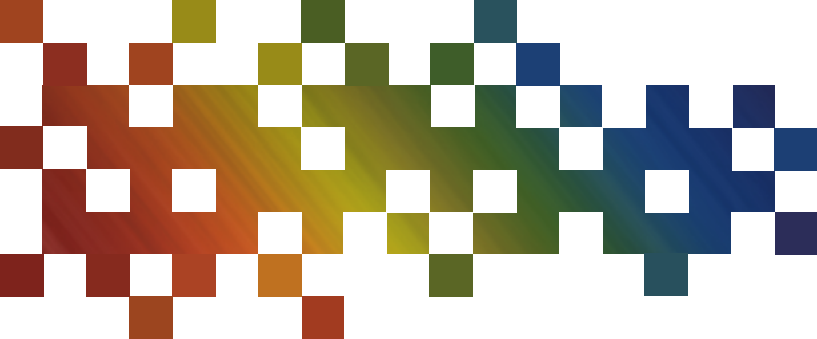
Dánie Marcelo de Jesus
Rodrigo Aragão
(Organizadores)



Dossiê

Linguagens e tecnologias digitais móveis:
desafios teóricos, metodológicos, pedagógicos





Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa¹

Mobile apps for English language learning

Aplicaciones móviles para el aprendizaje de idioma inglés

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Neste artigo, avalio quatro aplicativos móveis para a aprendizagem de língua inglesa: *Duolingo*, *Busuu*, *ABA* e *Babbel*. Com base nas atividades do primeiro nível (ou primeira unidade), verifiquei se os aplicativos eram gratuitos ou pagos; comparei preços; descrevi a organização de cada curso; identifiquei o conceito de língua subjacente ao curso e do método de ensino empregado. Outros itens analisados foram a gamificação, o tipo de *input*, o desenvolvimento da compreensão oral, fala, leitura, escrita, de vocabulário e o estímulo à interação. O estudo conclui que Busuu oferece o melhor material, mas Duolingo é o único totalmente gratuito.

Palavras chave: Aprendizagem de línguas móvel, língua inglesa, aplicativos.

Abstract

In this article, I evaluate four mobile apps for English language learning: Duolingo, Busuu, ABA and Babbel. The evaluation was based on the activities in the first level (or first unit). I verified if the apps were free or paid; compared prices; described each course organization; identified the concept of language underlying the course and the teaching method employed. Other items analyzed were gamification, kind of input, the developing of listening, speaking reading, writing, vocabulary and the stimulus for interaction. The study concluded that Bussu offers the best material, but only Duolingo is totally free of charge.

Key words: Mobile language learning, English language, apps.

Resumen

En este artículo, evalúo cuatro aplicaciones móviles para el aprendizaje de habla inglesa: Duolingo, Busuu, ABA y Babbel. Con base en las actividades del primer nivel (o primera unidad), comprobé si las aplicaciones eran gratuitas o pagadas; comparé precios; describí la organización de cada curso; identifiqué el concepto de lengua subyacente al curso y al método de enseñanza empleado. Otros elementos analizados fueron la gamificación, el tipo de input, el desarrollo de la comprensión oral, habla, lectura, escritura, vocabulario y el estímulo a la interacción. El estudio concluye que Busuu ofrece el mejor material, pero Duolingo es el único totalmente gratuito.

Palavras clave: Aprendizaje de idiomas móvil, inglés, aplicaciones.

¹ Este artigo é uma versão atualizada e ampliada de trabalho apresentado no 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias, em novembro de 2013, na Universidade Federal de Pernambuco. Agradeço o apoio do CNPq e da FAPEMIG.



Segundo Arthur (2012), a história dos *smartphones*, ou telefones inteligentes, tem sua origem em janeiro de 2007, quando Steve Jobs, então presidente da *Apple*, lançou o *iPhone* e passou a competir com a tecnologia móvel da *Microsoft*. Em novembro do mesmo ano, a empresa *Google* lançou o sistema gratuito *Android* para celulares. O *Android* vem acoplado com o sistema de busca *Google*.

O primeiro celular *Android* surgiu em novembro de 2008 e, em dezembro do mesmo ano, a *Microsoft* colocou no mercado um novo sistema operacional, o *Windows Phone*. Em janeiro de 2010, a *Apple* lançou o tablet *iPad* e, em setembro do mesmo ano, foi a vez da *Samsung*, com o *Galaxy*, um tablet de sete polegadas.

Outros sistemas operacionais surgiram a partir de 2012, como foi o caso da tecnologia *Blackberry OS*. Segundo dados de empresa de consultoria *International Data Corporation (IDC)*², a tecnologia *Android* vem dominando o mercado, com 82% das vendas em 2015, seguida do *IOS* (13,95), *Windows phone* (2,6), *Blackberry OS* (0,3), e outros (0,4%).

Em enquête realizada em 2015, com 100 alunos de uma de minhas turmas na disciplina Ferramenta Digitais no ensino de línguas, na graduação em Letras da UFMG, 91 afirmaram possuir um *smartphone*. Esses aparelhos estão em todo lugar e, como possuem sistemas operacionais multitarefa e multimídia, é possível acessar redes sociais e baixar aplicativos de diversos tipos.

O uso do celular vem sendo, lentamente, apropriado pela educação formal, apesar de alguns estados terem criado leis para proibir sua entrada na escola, como, Goiás, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Apesar das proibições, os estudantes continuam usando seus aparelhos tanto para se divertir quanto para aprender.

Na próxima seção, veremos o que dizem os pesquisadores sobre o uso dos celulares para aprendizagem de línguas.

1. Celulares e aprendizagem de línguas

Stockwell (2010) conduziu um estudo, de 2007 a 2009, com três grupos diferentes de aprendizes de inglês do nível pré-intermediário, em um total de 175 alunos do curso de direito da Universidade de Waseda, em Tóquio. Participaram 80 alunos, divididos em três turmas, em 2007; 50 alunos em 2008, divididos em 2 turmas, e, em 2009, 45 também divididos em duas turmas.

Stockwell verificou, por meio de um *survey*, que nenhum aluno havia, até então, usado o celular para tarefas de aprendizagem. As aulas em sala de aula eram dedicadas à compreensão oral e os discentes podiam optar por fazer os exercícios de vocabulário em casa ou na universidade. Eles não sofreram nenhuma pressão para escolher a opção e poderiam também alternar entre computador e celular. As tarefas de aprendizagem podiam ser acessadas em duas plataformas, uma para celular e outra para computador. Um *software* desenvolvido pelo autor gerou registros das atividades de cada aluno.

2 Ver dados em <http://www.idc.com/prodserv/smartphone-os-market-share.jsp>





Ele descobriu que 60% dos alunos não usaram a plataforma para celular e, dos 40%, 18,9% usaram o celular para 20% ou menos das atividades. Apenas três alunos (1,7%) usaram o celular para todas as tarefas. O pesquisador observou, ainda, que o desempenho foi semelhante, mas o tempo gasto foi maior quando os alunos usaram o celular.

Um dado importante é o fato de o uso de celulares ter aumentando no último ano da pesquisa, quando 40% optaram apenas pelo computador, contra 60% em 2007 e 80% em 2008. Isso aconteceu apesar de o tempo gasto no celular continuar a ser maior. Stockwell (2010, p. 106) levanta a seguinte hipótese:

Eles podem sentir, por exemplo, que o tempo desperdiçado durante a troca de trens poderia ser mais bem utilizado estudando vocabulário, mesmo que isso levasse muito mais tempo do que em um computador. O tempo no trem deixa de ser tempo morto para o aluno e se transforma em tempo extra que pode ser usado de forma produtiva sem a necessidade de tomar tempo de outras tarefas que precisam ser feitas quando eles têm acesso a um computador³.

Essa hipótese é confirmada por um participante do estudo de Kim et al (2013), com foco na percepção sobre experiências com aprendizagem móvel, realizado com 53 mestrandos, na primavera de 2012. Esse aprendiz listou, como vantagem, poder fazer a tarefa quando está longe do computador. Mas esse mesmo participante afirmou que uma desvantagem é a Internet mais lenta. Nesse estudo, a percepção dos aprendizes foi bastante favorável ao uso dos celulares.

É bom lembrar que o custo da conectividade era alto para os alunos e que, naquela época, nenhum aluno possuía *smartphone*, conforme registrado em Stockwell e Liu (2015). Em 2013, eles reproduziram o mesmo estudo de Stockwell (2010), dessa vez comparando participantes no Japão e na Tailândia. No novo estudo, 74,3% dos alunos japoneses e 87,3% dos alunos tailandeses possuíam *smartphones*. No entanto, a maioria, 94,2% dos tailandeses e 38,5% dos japoneses, optou por não usar o celular.

Os resultados indicam que oito (20.5%) dos 39 japoneses usaram o celular para mais de 60% das atividades de vocabulário, com seis aprendizes (15.4%) usando seus celulares para mais de 89% das atividades. Isso significa um pequeno acréscimo em relação ao estudo de 2010, quando 11,1% dos aprendizes usaram seus celulares para completar 80% das atividades em 2009. (STOCKWELL; LIU, 2015, p. 307)

Os autores relatam que “os resultados se aproximam muito dos de Stockwell (2010) e indicam que nem os smartphones e nem o país dos aprendizes teve grande impacto” (STOCKWELL; LIU, 2015, p. 314), pois o aumento na opção dos japoneses pelo celular foi muito pequeno. No entanto, o uso de *smartphones* parece ter contribuído para diminuir o tempo gasto.

3 Esta e todas as demais traduções são de responsabilidade da autora.





Dentre as limitações que desestimulam o uso dos celulares, apontadas por Stockwell (2010), estão o tamanho da tela, limitações de teclado e o custo da Internet. Em Stockwell e Liu (2015), as mesmas limitações são citadas, acrescidas do consumo da bateria.

No Brasil, Costa (2013) realizou experiência bem sucedida, com alunos de um Instituto Federal de Ensino Tecnológico, utilizando tarefas mediadas pelo celular para o ensino de inglês. Ela concluiu que o uso de celulares “ajudou a melhorar a aprendizagem de línguas, colocou os alunos em um contexto real e tornou este processo mais atraente, motivador e interessante”.

Rodrigues (2014), com o auxílio de um programador, desenvolveu um protótipo de aplicativo móvel para o ensino de Língua Inglesa, baseado no ensino comunicativo de línguas – o *EnglishGap* – cujo público alvo são alunos do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Pernambuco. O material tem como objetivo “promover a aquisição de vocabulário, a compreensão da estrutura gramatical da língua, desenvolver a leitura e interpretação de texto e auxiliar a promover uma abordagem de ensino comunicativa”.

Outra experiência é relatada por Liz (2015) em sua dissertação de mestrado. Ele conduziu pesquisa com quinze alunos do primeiro ano do Ensino Médio da rede pública da cidade de Londrina, no Paraná. Eles utilizaram *smartphones* e *tablets* em sala de aula e, apesar de alguns não possuírem celulares, do pouco entusiasmo da professora da classe e dos problemas enfrentados com a incompatibilidade do sistema *Android* com o *IOS*, ele concluiu que

A utilização de um aplicativo para dispositivos móveis, além de promover a interação entre alunos e professor, pode estimular o aprendizado de língua estrangeira. A partir dessa experiência, pudemos constatar o interesse dos alunos pela possibilidade de uso pedagógico dessas ferramentas, embora tenhamos enfrentado alguns obstáculos para a aplicação da proposta na escola pública, com relação à estrutura física encontrada. (LIZ, 2015, p.8)

Concordo com Godwin-Jones (2011, p. 8): “como os recursos móveis estão cada vez mais poderosos e versáteis, provavelmente veremos mais usuários usando-os como seus dispositivos principais ou mesmo únicos. Esta tendência não pode ser ignorada pelos educadores da linguagem.” Afinal, o celular é hoje uma tecnologia muito presente na vida dos brasileiros. Em pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2015, p.133), foram entrevistados 2,1 mil domicílios com jovens de 9 a 17 anos, em 2014, e verificou-se que 82% desses jovens utilizavam a tecnologia móvel para acessar a Internet. Segundo o relatório dessa pesquisa,

A expansão rápida do uso da Internet pelo telefone celular e por outros dispositivos móveis tem modificado de maneira significativa as formas de acesso à rede nos domicílios. A convivência de múltiplos equipamentos, a presença de redes WiFi (que atendem a um ou mais domicílios) e o surgimento de domicílios que utilizam o telefone celular como único dispositivo de acesso ilustram essa nova dinâmica. [...] Do ponto de vista do uso, a TIC Domicílios aponta que o telefone celular já é o principal dispositivo para o uso da rede no Brasil.

Se, em 2014, 82% dos jovens usavam tecnologia móvel, é bem provável que hoje esses dados sejam ainda maiores. Por isso, é importante investigar as possibilidades ofertadas pelas tecnologias móveis. Com a tecnologia móvel, nas palavras de Sharples, Taylor e Vavoula (2005, p.2), “aprendemos através do espaço, pois tomamos idéias e recursos de aprendizagem obtidos em um local e os aplicamos ou desenvolvemos em outro”. Aprendemos em qualquer lugar e em qualquer momento. A pesquisa de Stockwell (2010) e Stockwell e Liu (2015), por exemplo, menciona que alunos faziam suas atividades nos trens que utilizavam para o trajeto entre suas casas e a escola.

A otimização do tempo é uma característica desse tipo de aprendizagem. Não existe mais ociosidade se seu celular está em sua mão o tempo todo. A cada intervalo entre uma atividade e outra, é possível interagir, brincar, estudar ou trabalhar com o celular.

Sharples, Taylor e Vavoula (2005, p.4) esquematizam da seguinte forma a convergência entre aprendizagem e tecnologia:

Quadro 1 – Convergência entre aprendizagem e tecnologia

Tecnologia para nova aprendizagem	Nova tecnologia
Personalizada	Pessoal
Centrada no aprendiz	Centrada no usuário
Situada	Móvel
Colaborativa	Em rede
Ubíqua	Ubíqua
Perene (lifelong)	Durável

Fonte: Traduzido de Sharples, M; Taylor, J.; Vavoula, G. (2005)

Os autores argumentam que as novas tecnologias oferecem serviços personalizados, como uma lista de músicas e uma agenda digital. Assim como os serviços, o ensino é também centrado no usuário e possibilita a criação de redes e, conseqüentemente, a colaboração. E isso pode acontecer em qualquer lugar onde haja conexão.

A aprendizagem de línguas adicionais tem se beneficiado com as novas tecnologias para dispositivos móveis. Alguns livros didáticos oferecem também aos alunos a versão digital e não há mais necessidade de carregar dicionários para a escola, pois eles podem ser baixados para os celulares. Há ainda jogos e vários aplicativos para a aprendizagem de vocabulário, de expressões idiomáticas, além dos aplicativos para aprendizagem em inglês que são muito populares entre crianças, adolescentes e adultos.

Neste artigo, pretendo avaliar quatro dos aplicativos mais populares no *iTunes*, loja virtual de aplicativos da *Apple*.

O *iTunes* (<http://www.itunes.com>) disponibiliza para usuários de *iPads* e *iPhones* uma enorme quantidade de aplicativos para aprendizagem de inglês. Alguns são gratuitos, outros são pagos, ou parcialmente gratuitos, e outros são meras propagandas de cursos pagos.



Passo, a seguir, à descrição dos procedimentos adotados para a seleção e avaliação desses aplicativos.

2. Metodologia

Para selecionar os aplicativos a serem avaliados, recorri à lista dos *apps* para aprendizagem de inglês mais populares no site do *iTunes*, na categoria educação.⁴ Nessa categoria, estão contidos 240 *apps*, incluindo os que oferecem músicas educativas, material para estudar para o ENEM e para concursos, cursos de idiomas e muitos outros.

Dentre os 240 aplicativos educacionais, identifiquei, dentre os vinte primeiros, os que eram específicos para ensino de línguas adicionais. O *Duolingo* aparece em segundo lugar dentre todos esses aplicativos; em sexto, o *Busuu*; em sétimo, o *ABA English, Aprender inglês com filmes*, e, em décimo-sexto, o *Babbel*. Todos estes aplicativos oferecem cursos de vários idiomas e estão também disponíveis para a tecnologia *Android* e *Windowsphone*. Podem, também, ser utilizados na web.

Selecionados os cursos de inglês, avaliei a primeira unidade ou nível de cada um desses aplicativos. Fiz todas as atividades e tomei notas para que eu pudesse, posteriormente, descrever e avaliar o material. Em seguida, procurei artigos sobre os 4 aplicativos no portal de periódicos da CAPES e no Google Scholar para poder completar a descrição. Recorri também à *webpage* dos aplicativos para procurar mais informações.

Passo agora à descrição e a avaliação de cada um deles.

3. Avaliação dos aplicativos para ensino de inglês

A avaliação dos *apps* incluiu as seguintes informações: explicitação de número de níveis; gratuidade ou não; organização em níveis ou tópico; usabilidade; *feedback*; conceito de língua, método de ensino, gamificação; qualidade do *input*; qualidade do áudio; linguagem visual, as habilidades desenvolvidas; o estudo de vocabulário, incentivo à interação.

3.1. Duolingo

Segundo Munday (2016, p.85), "*Duolingo* é um aplicativo gratuito criado por Luis Von Ahn e Severin Hacker em novembro de 2011". De acordo com o site do *Duolingo*⁵, ele foi eleito o aplicativo do ano para *iPhone*, em 2013, e o melhor aplicativo em educação pelo *Google*, também em 2013.

Duolingo é o aplicativo mais citado por alunos, professores nas redes sociais e por

4 Ver listagem completa em <https://itunes.apple.com/br/genre/ios-educacao/id6017?mt=8>

5 <https://www.duolingo.com/info>





pesquisadores. Veja, por exemplo, Vesselinov e Grego (2012), Garcia (2013), Leffa (2014), Duarte (2014), Karlini e Rigo (2014), Ye (2014), Tavares, Fernandes e Souza (2015), Munday (2016) e muitos outros.

Vesselinov e Grego (2012), em pesquisa patrocinada pelo *Duolingo*, descrevem a eficácia do aplicativo para a aprendizagem de espanhol por estudantes americanos. O estudo foi realizado, em 2012, com uma amostra aleatória de aprendizes de espanhol, nativos de inglês, de origem não hispânica. Os alunos fizeram testes antes e depois de oito semanas de estudo e os pesquisadores consideraram que a aprendizagem foi efetiva.

O estudo de Munday (2016) também descreve a incorporação do *Duolingo* para complementar um curso de espanhol para alunos universitários. Os participantes poderiam usar o aplicativo em seus equipamentos móveis ou em *web browsers*. Ela avalia a experiência como positiva e considera que, apesar de as lições não focarem a competência comunicativa, os alunos gostavam da gamificação e da variedade de tarefas.

Leffa (2014, p.1) 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.

De fato, o curso se vale de recursos de gamificação. A cada fase vencida, o aprendiz desbloqueia novas fases e ganha “vidas” em forma de corações e lingotes. Gunter et al (2016) observam que “embora funcione com ícones de coração que podem ser perdidos durante cada aula, não há envolvimento emocional claro, pois não fica claro como a perda dos corações interfere no jogo como um todo”.

Duolingo é um site de aprendizagem de línguas gratuito, mas se o aprendiz quiser um certificado, ele deve pagar uma pequena quantia. Para acessar o sistema, o usuário pode criar uma conta ou entrar com a do *Facebook* ou do *Google*.

Nem o aplicativo no celular e nem a página *web* informam como o curso se organiza, mas, em descrição do aplicativo, Cunningham (2015) afirma serem 68 unidades que levam o aprendiz ao nível intermediário avançado. Na verdade, a organização se faz por tópicos, como observam (GUNTER et al, 2016). É possível inferir que o curso tem mais de um nível, pois na primeira tela, o aplicativo apresenta a seguinte mensagem: “Você é um iniciante? Comece aqui pelo Básico”. Munday (2016) também se refere ao fato de não se ter acesso ao conteúdo, previamente, e afirma que a única forma de descobrir é completando as atividades.

O curso utiliza o método de gramática e tradução, com o apoio de desenhos para a apresentação de vocabulário e de áudio para a pronúncia. A cada exercício feito, o aprendiz recebe *feedback* automático – “Correto!” – acompanhado de um som.



Os tipos de atividades em cada unidade são:

1. “Qual destas mostra X?, na qual há quatro desenhos acompanhados dos respectivos nomes em inglês. Cabe ao aprendiz tocar na opção correta.
2. Tradução de um sintagma nominal do português para o inglês com uma lista de palavras para escolha pelo toque.
3. Tradução de um ou dois sintagmas nominais do português para o inglês (requer digitação).
4. Tradução de uma frase do inglês para o português com uma lista de palavras para escolha pelo toque.
5. Tradução de uma frase do português para o inglês com uma lista de palavras para escolha pelo toque.
6. Tradução de uma frase do português para o inglês (requer digitação).
7. Tradução de uma palavra com uma lista de 3 palavras para escolha pelo toque.
8. Exercício de completar uma frase em inglês, digitando uma palavra escolhida em uma lista de 3 palavras.
9. Tradução de dois sintagmas nominais ligados pela conjunção *and* com seleção de opções.
10. Exercício “Toque nos pares”, para emparelhar palavras com suas respectivas traduções.
11. Exercício de “Como se diz X?”, com a imagem correspondente, requerendo a digitação da resposta.
12. Exercício de “Como se diz X?” com um lista de 3 palavras para escolha pelo toque.
13. Exercício de “Como se diz X?” para digitar a palavra.
14. Tradução de uma frase que pode ser lida e ouvida e cuja tradução deve ser digitada.
15. Tradução de dois sintagmas nominais em português ligados pela conjunção “e”.
16. Ditado de sintagmas e frases.
17. Exercício para gravação de frase. Se você acerta, o *feedback* oferece a tradução da frase. Se não, o *feedback* escrito diz: “Humm... não conseguimos entender o que você disse... Tente de novo”. Se o aprendiz torna a errar, o *feedback* é: “Ainda não conseguimos entender”. Na terceira tentativa errada, o *feedback* é: “Vamos seguir em frente”, e a tradução é fornecida. No entanto, cometi vários erros propositais e o *software* não os identificou. A identificação só ocorreu quando troquei todos os elementos da frase.

A aprendizagem se dá por meio da repetição de vocabulário e de estruturas sintáticas. O usuário tem a opção de verificar a resposta correta e também de reportar algum erro que encontre no material. Há tradução de palavras, de sintagmas nominais e de frases.



A tradução é feita por digitação ou por escolha de palavras ofertadas na tela. Se o aprendiz erra na digitação não tem a oportunidade de refazê-la.

Há alguns exercícios que são resolvidos apenas pelos desenhos, como o da figura 1, em que se pergunta “Qual destas mostra “bola?”” e oferece desenhos que mostram uma mulher, um homem, uma menina e uma bola vermelha, com os nomes em inglês. Os acertos podem ser compartilhados por mensagem e e-mail, em notas e em redes sociais (ver figura 2). É possível, também, compartilhar a forma correta após um erro.

Pop-ups com dicas de gramática surgem ao longo dos exercícios e, ao final de cada série de atividades, há *feedback*, dizendo que o aprendiz atingiu a meta do dia e dando-lhe a opção de continuar (ver figura 3).

Ao término de cada sequência, o aprendiz tem a oportunidade de optar por praticar a unidade e, cada vez que faz essa escolha, uma nova sequência dos exercícios já feitos aparece novamente. O aprendiz tem, também, a opção de pular etapas e desistir de uma unidade a qualquer momento. Ser recompensado com lingotes virtuais ao completar um nível (ver figura 4) é um estímulo ao aprendiz.

Figura 1 – exemplo de exercício

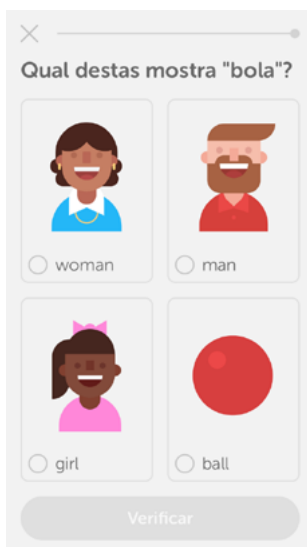


Figura 2 – Compartilhamento

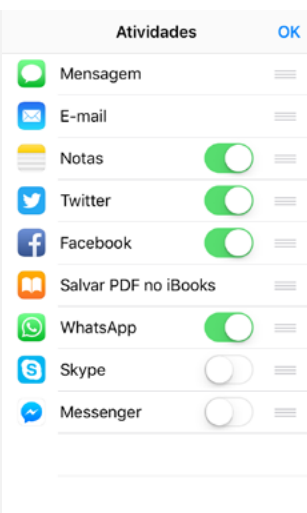


Figura 3 – m Anúncio de meta atingida



Figura 4 – Lingotes virtuais



Fonte: Prints de tela do iPhone da autora durante realização de tarefas no Duolingo.

Segundo informações no site do *Duolingo*, a cada nível, o aprendiz ganha um lingote multiplicado pelo número do nível para o qual passou, desde que não tenha usado atalhos para subir de nível. Há outras formas de ganhar lingotes: convidar um amigo e ele usar o aplicativo, 1 lingote a cada 10 dias de ofensiva e 1 lingote por voto favorável a documento enviado pelo estudante para a área de imersão.

Com essa moeda virtual, o aprendiz pode comprar mais conteúdo e bloqueio de ofensivas para que o número de ofensivas não caia, mesmo que ele fique inativo por um dia.

Como observado também por Gunter et al (2016), não há investimento na interação e nem em funções comunicativas, e a maioria das tarefas requer memorização mecânica.

O material contém frases e sintagmas nominais improváveis de serem encontrados na linguagem cotidiana, tais como: “I am a turtle”; “No, you are not a dog”; “I have an animal, it is a mouse”; “Goodbye, elephant”; “An orange and a girl”.

O aplicativo envia mensagens por e-mail, estimulando o aprendiz a continuar a fazer as atividades, como podemos ver na figura 5.

Fig. 5. Mensagem enviada pelo aplicativo para e-mail do aprendiz

Lembrete diário de Inglês

Oi **vlmop**, deixe a coruja feliz! Para aprender um idioma, é preciso praticar diariamente.



Fonte: E-mail recebido pela autora

O feedback é instantâneo e eficiente, entretanto, segundo Garcia (2013, p. 21),

Isso funciona muito bem nas primeiras lições, mas, quanto mais o aprendiz avança, mais difícil fica para o programa controlar todas as variáveis e, desta forma, maior é o risco de fornecer feedback errado. Quanto mais os aprendizes avançam, maiores também são as chances de eles perceberem que receberam feedback errado. O programa lida com isso, perguntando: “Ainda acha que está correto? Nos diga”, mas isso não é suficiente para evitar a frustração e aborrecimento

Apesar de a literatura sobre o aplicativo mencionar que a colaboração entre pares é encorajada (CARVALHO; OLIVEIRA, 2013; GARCIA, 2013; MUNDAY, 2016), verifiquei que isso não acontece no estágio inicial. Segundo Munday (2016, p.86), que avaliou todas as partes, “Duolingo funciona de forma semelhante a uma rede social. Você pode seguir outros estudantes, e outras pessoas podem te seguir”. Existe uma área de discussão e uma área de imersão para alunos mais avançados, em que “qualquer pessoa pode fazer upload de um documento público em qualquer língua e a comunidade pode começar a traduzi-lo” (MUNDAY, 2016, p.86). Os participantes podem fazer sugestões para a tradução ou fazer comentários. Mas essas funcionalidades não estão disponíveis para celulares.

É também Munday (2016, p. 88) quem informa:

Cientes de que muitos educadores estavam utilizando a ferramenta com seus estudantes, como comprovado em muitas listas de discussão, *Duolingo* abriu, em janeiro de 2015, uma nova área no site, dedicada a professores que querem usar a plataforma para suas aulas. A nova área, <https://dashboard.duolingo.com/>, permite que educadores criem ‘grupos’ ou turmas.

Iniciativas como a do *Duolingo*, certamente, contribuem para criar mais oportunidades de práticas para os aprendizes, mas é uma pena que, pelo menos o material inicial, seja tão artificial.

3.2. Busuu

O aplicativo é gratuito, mas se o aprendiz quiser desbloquear todas as funções, precisa fazer um *upgrade* para uma conta *Premium* no valor mensal de US\$5,99. A assinatura anual custa US\$3,17 ao mês e a vitalícia US\$149,99, em pagamento único. Ao sair da página de pagamento, uma tela surgiu oferecendo-me um desconto: US\$3,99 por 1 mês; US\$2,25 ao mês, pela assinatura anual, e US\$109,99 pela vitalícia.

O site⁶ do *Busuu* convida: “Pratique suas habilidades linguísticas com a nossa comunidade internacional de mais de 50 milhões de falantes nativos”. Na versão gratuita para celular, o usuário tem acesso a 4 níveis: Básico A1, com 20 unidades; Básico A2, com 16 unidades; Intermediário B1, com 14 unidades, e Intermediário Avançado B2, com 12 unidades. Há, ainda, a opção Curso para Viagem, com 5 unidades.

Para acessar *Busuu*, é necessário criar uma conta ou usar a do *Facebook* ou do *Google*. *Pop-ups* surgem para induzir o usuário a optar pelo curso pago. Veja dois exemplos: “Usuários Premium podem baixar lições para aprender enquanto estão off-line” e “Fique fluente mais rápido com acesso ilimitado e exercícios de gramática”. O acesso à gravação de áudio é também limitado à conta *Premium*, conforme alerta Valencia (2015, p.4).

Esse autor (2015) realizou um estudo etnográfico sobre o *Busuu*, participando, durante 10 semanas, de um curso de francês, inicialmente na opção gratuita e depois como membro *premium*. Ele completou 54 unidades, participou da comunidade e fez um diário, registrando “reações, sentimentos e reflexões depois de cada sessão de estudo” (VALENCIA, 2015, p.3). Seu estudo concluiu que *Busuu* integra diferentes visões de linguagem (estrutural, interacional e ecológica) que funcionam em sinergia.

Valencia (2015, p.1) explica que *Busuu* funciona como um sistema ecológico composto de subsistemas aninhados que refletem visões estrutural, interacional e ecológica da linguagem, entrelaçadas de formas complementares, e que são também conflitantes. São conflitantes porque concebem a linguagem como um conjunto de estruturas, mas também como interação. Ele acrescenta que “espaços como a interface de chat e o fórum mostram que a linguagem, mais do que cumprir uma função transacional, é performativa no sentido de que ela surge no decorrer da interação”. É ainda Valencia (2015, p.11) que chama a atenção para a metáfora utilizada pelo aplicativo:

Em concordância com visões ecológicas da aprendizagem de línguas (van Lier, 2004), a linguagem é vista como um organismo natural: uma árvore em crescimento que se desenvolve a partir do trabalho individual dos usuários completando unidades de aprendizagem e de suas atividades de interação com outros membros da comunidade.

6 <https://www.busuu.com/pt/>

Como comenta Valencia (2015, p.11), a metáfora da árvore⁷ “mostra que, para florescer, a árvore (língua) precisa interagir com outros elementos (ex.: água, sol e animais)”; no caso, os agentes que possibilitam esse crescimento são os próprios participantes em interação.

Meu estudo se limitou à versão gratuita do nível básico 1 para *iPhone* e minhas observações se baseiam nas atividades da primeira unidade que se divide em 20 lições assim nomeadas: 1. Muito prazer; 2. Sobre mim; 3. Sentimentos; 4. Gente; 5. Aparências; 6. Trabalhos; 7. Minha Família; 8. Objetos do dia a dia; 9. Tamanho; 10. Vilas e cidades; 11. Comida e Bebida; 12. Tempo Livre; 13. Interesses; 14. Minha casa; 15. Rotinas diárias; 16. Números e datas; 17. Tarefas diárias; 18. No bar; 19. Detalhes pessoais; 20. Direções.

Com exceção da lição 1, em que há apenas o tema da unidade, as demais oferecem 3 seções: o tema (*input* e exercícios); o item gramatical ou lexical (ex. pronomes pessoais; Ser/Estar: to be), bloqueado na opção grátis, e “Pratique sua escrita”, na qual o aprendiz encontra uma atividade para praticar a escrita dentro do tema.

A lição 1 tem início com fotos coloridas e cumprimentos. A unidade apresenta os cumprimentos que são acompanhados de fotos de excelente qualidade. Veja um exemplo na figura 6. Há exercícios de arrastar soltar (ver figura 7), e de certo e errado (ver figura 8). O usuário desliza a tela para a esquerda e a tela seguinte é uma dica sobre cumprimentos, clica no pé da página em “Ok, entendi” e aparece e um exercício de certo e falso.

Figura 6 – Exemplo de cumprimento

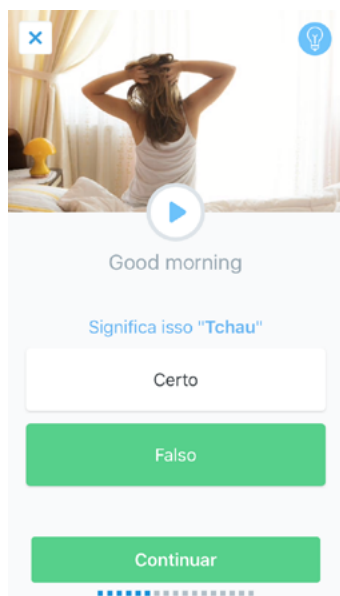


Fig. 7 – Exemplo de exercício arrastar e soltar

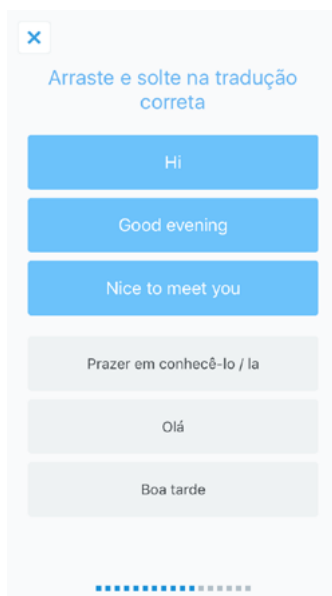
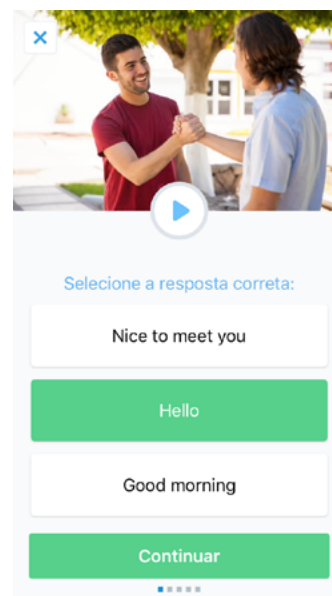


Figura 8 – Exemplo de exercício de certo e errado



Fonte: Prints de tela do iPhone da autora durante realização de tarefas no Bussu.

Outros tipos de exercício são o “Arraste e solte na tradução correta”, e o “Selecione a palavra correta”, após ouvi-la. Ao final da lição, há um teste. Uma atividade interessante é a inferência de sentido por meio de imagens, como pessoas apertando a mão, para que o aprendiz escolha entre as opções: “Nice to meet you (resposta correta)/Good evening/Goodbye”.

7 A metáfora da árvore não aparece no aplicativo para celular.



Na lição seguinte, além dos exercícios semelhantes aos da primeira lição, o aluno é convidado a ouvir e gravar frases. No entanto, só consegue fazer todos os exercícios se tiver a conta *premium*.

A gramática, dentro da seção nomeada pelo tema da lição, é praticada com exercícios para organizar as palavras em orações. O aprendiz é convidado a praticar mais, completando frases com um clique na palavra correta ou digitando palavras para completar frases.

Um aspecto negativo do aplicativo é o envio automático da resposta, não permitindo refazer a digitação quando se chega à última letra. Mesmo reconhecendo o erro, o aprendiz é obrigado a repetir toda aquela série de exercícios. Um aviso permanente – “Fique mais fluente mais rápido com acesso ilimitado e exercícios de gramática” – convida o aprendiz a migrar para a opção *premium*.

Um aspecto positivo é a seção com atividade de escrita que aparece a partir da lição 2. Nessa unidade, a atividade consistia em escrever uma resposta para “Hello! Nice to meet you. What’s your name?”. A resposta é enviada a outro usuário para correção e o aprendiz é convidado a retribuir, corrigindo a de outra pessoa que aprende sua língua. No meu caso, não havia ninguém precisando de ajuda e fui convidada a voltar depois, mas após poucos minutos apareceram auxílios e também um pedido de ajuda,

A frase que eu devia ter enviado era “Hello, My name is Vera. What’s your name?”, mas como o teclado do celular é pequeno, eu acabei esbarrando na tecla T e produzi “tour” em vez de “your”. Recebi feedback de uma italiana (identificada pela bandeira da Itália), falante de inglês, que enviou a frase correta e me atribuiu 4 estrelas. Havia também um texto de dois parágrafos em português esperando pela minha correção. Dei a minha contribuição e outras melhores surgiram em seguida. Essa interação é um ponto bastante relevante e motivador para a aprendizagem.

Na lição 2, a atividade era um pedido para descrever seu amigo, que exigia pelo menos 6 palavras. A atividade oferecia a opção de clicar em uma dica que mostrava um modelo de texto. Ao final das 6 palavras, surgiu uma nota na parte inferior da tela me estimulando: “Você está arrasando!” e, ao seu lado, um ícone de uma seta, apontando para cima. A seta, antes cinza, tornou-se verde e, ao clicar nela, o texto foi enviado para correção da comunidade. Nas demais atividades, o aprendiz tem a oportunidade de descrever pessoas, lugares e objetos, falar sobre trabalho e família, fazer lista de compras, falar sobre sua rotina, interesses e talentos etc.

O desenvolvimento da escrita segue a abordagem comunicativa não apenas na formulação de atividades em práticas sociais reais, mas, principalmente, pela inserção dos aprendizes em redes colaborativas.

A opção gratuita no celular não mostra os elementos de gamificação que, de acordo com Valencia (2005, p.11), consistem de maçãs (para participação em atividades interativas), framboesas (ao completar atividades) e distintivos de reconhecimento. Em nenhum momento do teste, recebi qualquer notificação sobre ter ganho cerejas, mas, como o aplicativo é sincronizado com a versão web, pude ver na minha página que eu

acumulara 20 framboesas. No entanto, não há nenhuma explicação do que posso fazer com elas. Provavelmente, elas servem de estímulo à competição com os amigos, pois a página *web* apresenta o seguinte estímulo: “Convide alguns amigos para competir com você!”. De qualquer forma, é apenas uma hipótese e considero a falta de informações detalhadas como ponto fraco do aplicativo e também da página na *web*.

Busuu é um aplicativo com muitos pontos relevantes e representa uma excelente contribuição ao ensino de línguas.

3.3. ABA (American British Academy)

ABA (American British Academy) pode ser acessado na *web*⁸ ou por tecnologia móvel. Para se registrar, pode-se usar o e-mail ou a conta do *Facebook*.

No site, encontramos a informação:

Como na vida real, **você usará o seu telemóvel para ouvir, falar, ler e escrever em inglês**: o seu subconsciente vai incorporar gradualmente o **novo vocabulário** e as **expressões inglesas**, e você progredirá sem dar-se conta!

Na verdade, o método é uma mistura de método estrutural com gramática e tradução, com *input* por meio de vídeo, texto e áudio, e atividades de repetição sempre acompanhadas de traduções.

O curso, que pode ser usado em vários dispositivos, é composto por seis níveis: *beginners, lower intermediate, intermediate, upper intermediate, advanced e business*. Cada nível tem 24 unidades. O aplicativo permite acesso a todas as atividades da primeira unidade de cada nível. É possível também acessar todas as vídeo-aulas de gramática de todos os níveis. Para fazer as outras unidades, as opções de pagamento são: 1 mês por US\$ 19,99; um semestre por US\$ 6,67 ao mês, e 1 ano por US\$ 5,83 ao mês.

Os *links* para todas as atividades aparecem, na página inicial, em 8 opções numeradas (ver figura 9): 1. ABA Film, 2. Fale (exemplo na figura 10), 3. Escreva, 4. Interprete, 5. Vídeo aula, 6. Exercícios (exemplo na fig. 11), 7. Vocabulário e 8. Avaliação, com o desenho de um cadeado, indicando que a opção está trancada e o aprendiz só pode acessá-la depois de completar as outras atividades. O ideal é seguir a sequência, mas é possível escolher qual quer fazer primeiro.

8 <http://www.abaenglish.com/pt/>

Figura 9 – Tela inicial do ABA

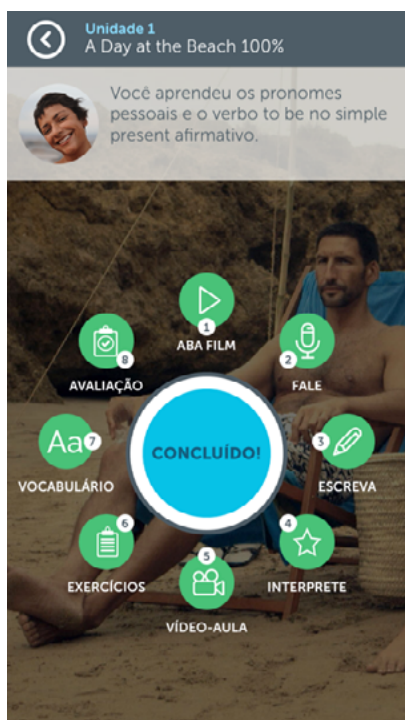


Figura 10 – Exemplo de prática oral

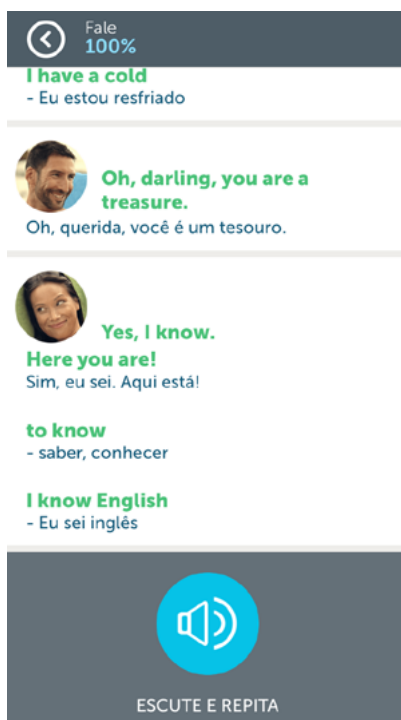
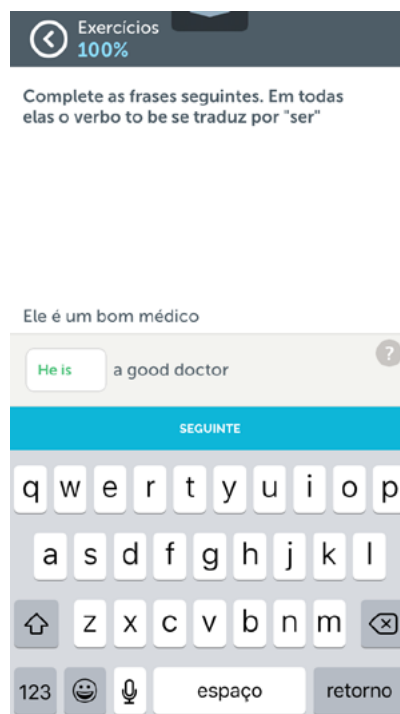


Figura 11 – m Exemplo de exercício



Fonte: Prints de tela do iPhone da autora durante realização de tarefas no ABA.

Analisei as atividades da primeira unidade, *A day in the beach*. O **filme**, com um casal de atores sentados em cadeiras na praia, apresenta uma conversa sobre o clima etc. Percebe-se que o vídeo foi gravado para fins didáticos.

Em **Fale**, os atores repetem o diálogo, o estudante ouve, grava, ouve sua gravação e torna a ouvir o ator ou a atriz. Além das falas do dialogo do filme, o aprendiz pode ouvir outras falas e revisar alguns itens de vocabulário. Por exemplo, no vídeo, a personagem feminina fala: "And...a very cold juice"; no exercício, o aluno repete essa frase, depois *cold/ I am cold* e *It is cold today*, tudo acompanhado da tradução.

Escreva oferece escrita em forma de ditado. O aluno ouve as frases do diálogo e as escreve. É possível repeti-las quantas vezes ele quiser. Ao se cometer um erro de ortografia, a palavra aparece em vermelho e o aprendiz tem a chance de reescrever. Só então pode passar para frente.

Em **Interprete**, o aprendiz escolhe o personagem e grava sua fala no mesmo diálogo em interação com o outro personagem e, depois, torna a gravar com as falas do segundo personagem. Ao final, pode ouvir o diálogo entre ele e o personagem escolhido.

Na **videoaula**, temos uma professora que explica a gramática, no caso a forma afirmativa do verbo *to be* e os pronomes pessoais. Pode-se pausar e assistir quantas vezes quiser. Informação no site do ABA afirma que os mesmos professores das videoaulas podem ser contatados durante o curso.

Os **Exercícios** apresentam a tradução de frases com lacunas para completar com os pronomes pessoais e o verbo *to be*. O feedback é dado pelas cores vermelho para erro e



verde para acerto e, na sequência, ouve-se a gravação da frase correta. Tanto o verbo por extenso como a forma contrata são acolhidos.

Em **vocabulário**, todas as palavras são apresentadas uma a uma, O aprendiz lê, ouve, repete e torna a ouvir para então passar para a próxima. Ele só pode fazer a avaliação quando concluir as 7 etapas. A **avaliação** consiste de itens de múltipla escolha que medem sua capacidade de usar os pronomes, verbo *to be* e vocabulário. Não há teste de compreensão e nem de produção oral.

A vantagem do ABA em relação aos outros aplicativos é o uso do vídeo, pois isso garante que ao aprendiz acesso à multimodalidade da linguagem: som, gesto, olhar, entonação, contexto.

3.4. Babel

O acesso é feito com a criação de um perfil. Como lembra Castro (2012, p.1), é possível “sincronizar seus exercícios no site web do aplicativo”. Ao abrir o aplicativo, o usuário encontra uma tela para escolher o idioma que quer aprender e, após a escolha, responde perguntas sobre idade, como ficou sabendo do aplicativo, onde o encontrou e o motivo da escolha do curso.

No site do aplicativo⁹, há a informação de que os níveis são baseados no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e os objetivos são claramente definidos. O curso de inglês para iniciantes equivale ao nível A1 (dividido em 6 níveis) e o intermediário, ao A2. O A2 é composto por um curso de revisão com 20 lições. Há, ainda, um curso de aprofundamento 1 com 15 lições. *Babbel* oferece ainda Extras, com as opções Gírias americanas (9 lições), Turismo nos Estados Unidos (8 lições), Números (8 lições) e Palavras e Frases, com 31 opções: Primeiras palavras e frases (12 lições), Comer e Beber (21 lições), Os animais (15 lições), O corpo (17 lições), Sociedade (17 lições), Esporte (19 lições), Comunicação (20 lições), O mundo digital (14 lições), A roupa (14 lições), Férias (22 lições), Sentimentos e opiniões (14 Lições), As relações humanas (14 lições), A vida (12 lições), Festivais e festas (7 lições), Transporte e viagens (13 lições), Lazer (18 lições), Cultura (19 lições), Qualidades (17 lições), O mundo acadêmico (13 lições), Mídia (18 lições), Serviços públicos (13 lições), Trabalho (15 lições), Em casa (16 lições), Ensino (13 lições), Paisagens (14 lições), As plantas (14 lições), Meio ambiente (15 lições), Cidade (13 lições), Vinho, cozinha e gastronomia (9 lições), Estrelas do rock e Fãs (8 lições) e Lifestyle (15 lições). Em todas essas alternativas, a primeira lição está disponível de forma gratuita.

A primeira lição do nível A1 começou com uma mensagem de boas vindas em português. Havia a opção de escolher o nível iniciante ou avançado. Escolhi o iniciante e tive que fazer um teste com questões com cumprimentos em texto, áudio e fotos de ótima qualidade que auxiliam o aprendiz na compreensão. As tarefas pediam que eu escolhesse a tradução correta. Havia também exercícios de combinar a tradução com as palavras “certo” ou “errado”.

9 <https://pt.babbel.com/aprender-ingles-online>



Ao acertar a resposta, o *feedback* aparecia com a frase correta e a respectiva foto.

Um dos diálogos chamou minha atenção, pois me parece totalmente implausível: *How are you?/I'm fine, thank you./ Why?* Afinal, ninguém pergunta “Why?” (Por quê?) após cumprimentos. Outro estranhamento foi a resposta em português sem espaço entre “Por” e “quê?”

Após o teste e a criação da conta, o acesso pode ser feito com o *Facebook* e o aprendiz pode fazer o *download* da primeira lição *HELLO! PARTE 1* é baixada. Na unidade 1, uma série de expressões é apresentada: *hello, goodbye, thank you*. O aprendiz deve ouvi-las e repeti-las, gravando-as. É dado acesso à forma escrita e à tradução (ver figura 12).

Em seguida, aparecem 3 opções de tradução, em português. O exercício tem o formato de *flash cards* (ver figura13) e se há erro, o cartão não vira. Ao escolher a resposta correta, ouve-se o áudio e o cartão vira-se mostrando, abaixo da imagem¹⁰, a expressão correta, e a resposta em inglês é ouvida. Outra série de exercícios é de tradução das mesmas expressões, mas o aprendiz tem acesso às letras embaralhadas de cada palavra, o que acaba transformando a atividade em um mero exercício de ortografia (ver figura14). O mesmo tipo de exercício se repete, mas agora para inserir as palavras dentro de diálogos que são reproduzidos oralmente. Após um exercício de tradução, novos cumprimentos (*good morning, good evening, good night*) são apresentados da mesma forma que os anteriores e a mesma sequência de exercícios se repete.

Figura 12 – Apresentação de vocabulário

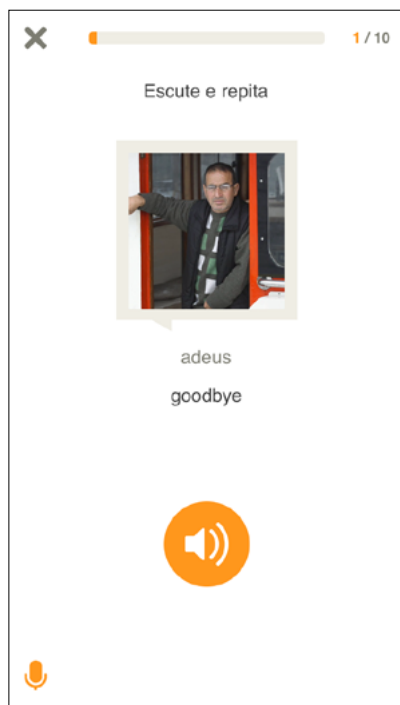


Figura 13 – *Flash cards*



Figura 14 – Exemplo de exercício de tradução



Fonte: Print de tela do *iPhone* da autora durante realização de tarefas no *Babel*.

10 Ao clicar em algumas imagens, vi o aplicativo se utiliza de imagens gratuitas disponíveis no Flickr.



Ao terminar a lição, o aprendiz só pode passar para a próxima lição – HELLO! PARTE 2 – se optar pela versão paga com a opção de 1 mês (US\$9,99), 3 meses US\$6,66 ao mês, pagando-se US\$19,99 a cada 3 meses, 6 meses por US\$5,66 ao mês, pagando-se US\$33,99 a cada 6 meses, ou um ano US\$5,00 ao mês, pagando-se US\$59,99 a cada 12 meses.

Diferentemente dos demais aplicativos, para usar o *Babbel* é necessário fazer o download da lição.

4. Conclusão

O quadro 1 apresenta uma síntese das avaliações dos 4 aplicativos.

Quadro 1. Síntese Avaliativa

Aplicativos	Duolingo	Busuu	ABA	Babbel
Gratuito	<i>Sim</i>	<i>Parcialmente</i>	<i>Parcialmente</i>	<i>Parcialmente</i>
Preço por 1 mês	-	<i>US\$5,99</i>	<i>US\$19,99</i>	<i>US\$9,99</i>
Preço anual (mês)	-	<i>US\$3,17</i>	<i>US\$6,76</i>	<i>US\$5,00</i>
Número de níveis	<i>Sem descrição</i>	<i>4+1 opção</i>	<i>6</i>	<i>2 + extras</i>
Usabilidade	<i>Fácil</i>	<i>Fácil</i>	<i>Fácil</i>	<i>Fácil</i>
Feedback	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Conceito de língua	<i>Estrutural</i>	<i>Visão complexa</i>	<i>Estrutural</i>	<i>Estrutural</i>
Método	<i>Gramática e Tradução</i>	<i>Eclético</i>	<i>Estrutural/Gramática e Tradução</i>	<i>Gramática e Tradução</i>
Gamificação	<i>Alta</i>	<i>Média</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Input Autêntico	<i>Não</i>	<i>Plausível</i>	<i>Plausível</i>	<i>Não</i>
Áudio	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Linguagem visual	<i>Desenhos</i>	<i>Fotos</i>	<i>Filmes e fotos</i>	<i>Fotos</i>
Compreensão oral	<i>Insuficiente</i>	<i>Insuficiente</i>	<i>Insuficiente</i>	<i>Insuficiente</i>
Fala	<i>Repetição</i>	<i>Repetição</i>	<i>Repetição</i>	<i>Repetição</i>
Leitura	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Escrita	<i>Tradução</i>	<i>Sim</i>	<i>Ditado</i>	<i>Não</i>
Vocabulário	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Incentivo à Interação	<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>

Fonte: dados da autora





Com exceção do *Duolingo*, todos os outros aplicativos analisados oferecem apenas uma degustação de suas atividades, como forma de propaganda para a venda do material. No entanto, o preço de todos eles é bastante acessível, sendo *Busuu* o mais em conta.

Ao contrário dos outros 3, o *Duolingo* não explicita os níveis de ensino ofertados, mas todos eles investem mais no nível básico.

A usabilidade de todos é muito boa. Eles funcionam por meio de toques e deslizamento de telas. Todos os 4 aplicativos oferecem *feedback* imediato a cada atividade realizada.

O conceito de língua predominante é o de conjunto de estruturas, sem preocupação com apresentação de amostras autênticas do idioma. Destaca-se o *Busuu* por se embasar em uma visão complexa de língua(gem), pois, ao mesmo tempo que apresenta estruturas e vocabulário, o curso também se baseia em uma visão sociocultural, ao incentivar o aluno a interagir com outros aprendizes e a colaborar em uma comunidade de prática. A literatura sobre o *Duolingo* informa que existe também uma comunidade, mas as práticas incentivadas são as de tradução.

O método mais utilizado é o da gramática e tradução. Há uma forte ênfase no ensino de vocabulário e o insumo é, geralmente, bastante artificial.

As atividades são, geralmente, desenvolvidas por meio de tradução, repetição e de associação entre palavras e imagens.

Quanto à gamificação, destaca-se o *Duolingo*, pois é o único em que, claramente, há um jogo de perde e ganha. Corações são perdidos ao se cometerem erros, lingotes são acumulados ao se vencerem etapas, mas são perdidos se o aprendiz não mantiver o ritmo de suas atividades.

Nenhum dos 4 aplicativos oferece *input* autêntico, mas *Busuu* e ABA contêm *input* mais plausível. Todos eles oferecem *input* em forma de texto e áudio, mas ABA apresenta filmes que, mesmo sendo produzidos para fins didáticos, apresentam diálogos semelhantes aos da vida real e investem na entonação. O uso de voz sintetizada, como no *Duolingo*, torna a entonação artificial.

No quesito linguagem visual, o ABA se destaca dos demais por oferecer filmes e fotos. *Duolingo* usa apenas desenhos e *Busuu* e *Babbel* usam fotos.

Nenhum dos aplicativos investe em atividades de compreensão oral propriamente ditas. Elas se restringem a ditados, como é o caso da seção "Escreva" do ABA, com frases completas para o aprendiz ouvir e escrever.

A fala é praticada por meio de repetição e não existem atividades comunicativas em nenhum dos aplicativos. O ABA é o único a possibilitar que o aprendiz grave falas de um diálogo e compare sua produção oral com a fala dos personagens dos diálogos.

A leitura, em todos os aplicativos, fica limitada a palavras, sintagmas e, em alguns casos, a diálogos. Quanto à escrita, *Busuu* é o único aplicativo que oferece atividade de escrita contextualizada e associada à realidade do aprendiz. Todos eles investem bastante no ensino de vocabulário, mas apenas *Busuu* promove a interação entre aprendizes.



Ciente das limitações de uma avaliação que se limitou ao primeiro nível/unidade de cada aplicativo, arrisco-me a afirmar que *Busuu* é o que oferece material de melhor qualidade, apesar de não ser totalmente gratuito. O ideal seria uma mistura do *Busuu* com o ABA. No entanto, se o critério gratuidade for o mais relevante para o aprendiz, a única opção é o *Duolingo*.

Referência

ARTHUR, C. The history of *smartphones*: timeline. **The Guardian**, 2012. Disponível em: <http://www.theguardian.com/technology/2012/jan/24/smartphones-timeline>. Acesso em: 21 jan. 2016.

CARVALHO, M.; OLIVEIRA, L. As emoções desencadeadas pelas interfaces web: o caso do site Duolingo. **Culturas Mediáticas**, v.6, n. 11, p.1-12, jul./dez. 2013.

CASTRO, C. H. S. de. Aplicativos gratuitos de ensino de inglês para Android: breve relato de testes. In: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. **Anais...**, 2012, p.1-5. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/2916>. Acesso em: 15 jan. 2015.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros [livro eletrônico]**: TIC domicílios 2014. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Domicilios_2014_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 10 fev. 2016.

COSTA, G. S. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

DUARTE, G. B. O processo de gamificação e a aprendizagem de línguas pelo viés da Complexidade. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. Buenos Aires. **Anais...**, 2014, p. 1-14. Disponível em: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/509.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015

CUNNINGHAM, K. J. Duolingo. **TESL-EJ**, v. 19, n.1. May 2015. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej73/m1.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2016.

GARCIA, I. Learning a Language for Free While Translating the Web. Does Duolingo Work? **International Journal of English Linguistics**, v. 3, n. 1, p. 19-25, 2013. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/viewFile/24236/15350>. Acesso em: 28 fev. 2016.

GODWIN-JONES, R. Emerging technologies: mobile apps for language learning. **Language Learning & Technology**, n.15, v. 2, p. 2–11, 2011. Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2013

GUNTER, G. A. et al. Using the RETAIN Model to evaluate mobile educational games for language learning. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, out./dez. 2016.





KARLINI, D.; RIGO, S. J. ABCLINGO: Integrando Jogos Sérios e Mineração de Dados Educacionais no Apoio ao Letramento. IN: XIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 2014. Porto Alegre: SBC, **Anais...** 2014, v. 1, p. 1149-1152. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2014/files/papers/culture/short/Cult_Short_2_ABCLingo.pdf. Acesso em: 12 fev. 2016.

KIM, D. et al. Students' perceptions and experiences of mobile learning. **Language Learning & Technology**, n.17, v. 7, p. 52-73, 2013. Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/october2013/kimetal.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

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. Disponível em: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/499.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LIZ, N. **Tecnologia móvel no Ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola**. 2015. 62 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/londrina/cursos/mestrados-doutorados/Ofertados-neste-Campus/mestrado-profissional-em-ensino-de-ciencias-humanas-sociais-e-da-natureza/dissertacoes/documentos-e-imagens-1/dissertacao_nevton. Acesso em: 24 jan. 2016.

MUNDAY, P. The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, n. 1. p. 83-101, 2016. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/14581>. Acesso em: 03 fev. 2016.

RODRIGUES, S. J. S. **EnglishGap**: aplicativo móvel para o ensino de Língua Inglesa. 2014. 100 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2015. Disponível em: http://ww5.ead.ufrpe.br/ppgteg/pdf/2015/dissertacoes/Sarah_Jackelliny.pdf. Acesso em: 24 jan. 2016.

SHARPLES, M; TAYLOR, J.; VAVOULA, G. Towards a theory of mobile learning. In: MLEARN CONFERENCE, 2005, Cape Town, South Africa. **Proceedings...** Cape Town, South Africa, 2005. Disponível em: <http://faculty.ksu.edu.sa/7338/mobile%20learning/Towards%20theory%20of%20mobile%20learning.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

STOCKWELL, G. Using Mobile Phones for Vocabulary Activities: Examining the Effect of the Platform. **Language Learning & Technology**, n.14, v. 2, p. 95-110, 2010. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol14num2/stockwell.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2013.

STOCKWELL, G.; LIU, Y. C. Engaging in mobile-bases activities for learning vocabulary: an investigation in Japan and Taiwan. **CALICO**, v. 32, n. 2, p. 299-322 2015.

TAVARES, M. J. G. V.; FERNANDES, D. R.; SOUZA, C. H. M. S. A telefonia móvel e seus rastros no processo de ensino aprendizagem na EJA - **LSP** - Revista Científica Interdisciplinar, n.2, v.2, p. 202-217, 2015. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/101>. Acesso em: 25 fev. 2016.



YE, F. **Validity, reliability, and concordance of the Duolingo English test**. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/duolingo-papers/other/ye.testcenter14.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

VALENCIA, J. A. Language views on social networking sites for language learning: the case of Busuu. **Computer Assisted Language Learning**, v. 29, p.1-17, Aug. 2015.

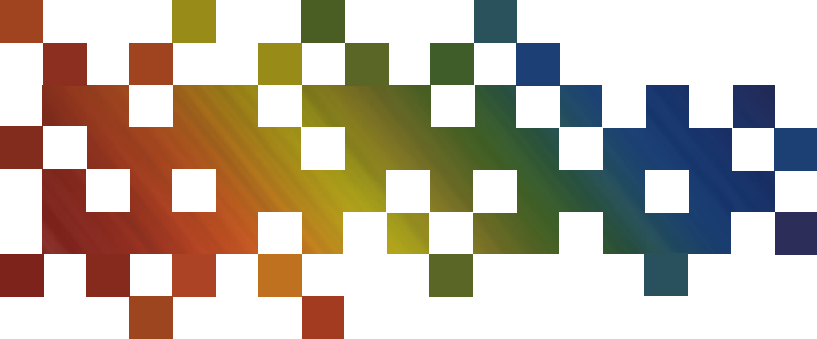
VESSELINOV, R.; GREGO, J. **Duolingo Effectiveness Study** – final report, 2012. Disponível em: http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf. Acesso em: 26 jan. 2016.

Recebido em 10 de junho de 2016.

Aceito em 21 de novembro de 2016.

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora nível 1 do CNPq e da FAPEMIG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição de língua inglesa, pesquisa narrativa, ensino de línguas mediado por computador, linguagem e tecnologia. É uma das pioneiras no ensino e pesquisa em educação a distância na área de Letras. Foi uma das editoras da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, revista Qualis A1, de 2001 a 2016. vlmop@veramenezes.com



Mobilidade e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Mobility and the teaching and learning of foreign languages

Movilidad y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Kyria Rebeca Finardi

Universidade Federal do Espírito Santo

Gicele Vergine Vieira

Instituto Federal de Santa Catarina/Blumenau)

Resumo

Neste estudo, de cunho qualitativo, investigamos o uso de tecnologias móveis no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A metodologia de análise utilizada foi a da construção teórica baseada nos dados (*Grounded Theory*) (GLASER, 1998), que busca identificar tendências e temas emergentes nas falas dos participantes – 28 brasileiros nativos estudantes de língua estrangeira. Os estudantes responderam um questionário de 16 perguntas abertas. Os resultados mostraram que o MALL concentra-se nos aspectos estruturais da língua estrangeira (L2) e que precisa avançar em termos de combinar características ergonômicas e pedagógicas para promover o aprendizado da L2 como fenômeno sociocomunicativo, propiciando o desenvolvimento das habilidades produtivas da língua, seja como ferramenta de apoio, seja empregado em contextos híbridos de aprendizagem, no formato de sala de aula invertida.

Palavras-chave: Mobilidade, tecnologia, ensino-aprendizagem de L2.

Abstract

In this qualitative study we investigate the use of mobile technology for the teaching and learning of foreign languages. The methodology used for data analysis was that of Grounded Theory (GLASER, 1998), which seeks to identify tendencies and emergent themes in participants' speech. Twenty-eight participants answered a 16-open question questionnaire. The results indicate that MALL concentrates on structural aspects of L2 learning and therefore, needs to improve to combine ergonomic and pedagogical characteristics so as to promote L2 learning as a socio communicative phenomenon, fostering the development of L2 productive skills, be it as a support tool or employed in hybrid learning contexts, such as in an inverted classroom format.

Keywords: Mobility, technology, L2 teaching and learning.

Resumen

En este estudio, de cuño cualitativo, investigamos el uso de tecnologías móviles en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La metodología de análisis utilizada fue la de la construcción teórica basada en los datos (Grounded Theory) (GLASER, 1998), que busca identificar tendencias y temas emergentes en las conversaciones de los participantes - 28 brasileños nativos estudiantes de lengua extranjera. Los estudiantes respondieron un cuestionario de 16 preguntas abiertas. Los resultados mostraron que el MALL se concentra en los aspectos estructurales de la lengua extranjera (L2) y que necesita avanzar en términos de combinar características ergonómicas y pedagógicas para motivar el aprendizaje de la L2 como fenómeno sociocomunicativo, propiciando el desarrollo de las habilidades productivas de la lengua, sea como herramienta de apoyo, sea empleado en contextos híbridos de aprendizaje, en el formato de aula invertida.

Palavras clave: Movilidad, tecnología, enseñanza-aprendizaje de L2.

Introdução

As novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) são poderosos agentes de socialização tornando o acesso à informação mais democrático e horizontal, à medida que textos, vídeos e imagens ficam disponíveis a um clique nos computadores ou a um toque nos celulares e *tablets*. A aprendizagem móvel (*M-learning*), ou a aprendizagem em mobilidade suportada por dispositivos móveis (QUINN, 2000) que surgiu na era da conexão (WEINBERGER, 2008), já foi anunciada na pauta de políticas públicas globais e locais, como mostram a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura – UNESCO – e o Governo Federal brasileiro, por ocasião da distribuição de dispositivos móveis (*tablets*) para professores da rede pública.

Estudos sobre o aprendizado móvel na América do Norte, Europa e Austrália (EISENBERG, 2007; HARTNELL; YOUNG; HEYM, 2008; PEMBERTON; FALLAHKHAIR, 2009; SHARPLES et al, 2009) sugerem que os telefones celulares têm um grande potencial para a aprendizagem fora do ambiente escolar. No caso específico do uso da tecnologia móvel no ensino-aprendizado de línguas (*Mobile Assisted Language Learning*, ou MALL, na abreviação em inglês e doravante neste artigo) que se ancora no ensino-aprendizado de línguas mediado por computador (*Computer Assisted Language Learning* ou CALL na abreviação em inglês e doravante neste artigo) (por exemplo, MIODUSER; TURKASPA; LEITNER, 2000), o MALL tem o potencial de criar as mesmas oportunidades de aprendizado de línguas estrangeiras de forma independente e com retorno corretivo (*feedback*) imediato do CALL, porém com mais vantagens, tais como a portabilidade, interatividade social, sensibilidade ao contexto, conectividade, individualidade e imediatismo (ATTEWELL; WEBSTER, 2004; CHINNERY, 2006; SOLOWAY et al, 2001).

Para a nova geração de estudantes de línguas estrangeiras que quer assumir o controle do que aprendem (KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2007), o MALL pode ser uma opção relevante fornecendo conteúdos e ferramentas de baixo custo para melhorar a proficiência na língua estrangeira tanto em abordagens tradicionais como nas híbridas (por exemplo, FADINI; FINARDI, 2015a, 2015b; FINARDI; SILVEIRA; LIMA, no

prelo; FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT, no prelo; PREBIANCA; FINARDI; CARDOSO, 2015; PREBIANCA; FINARDI; CARDOSO, 2015; PREBIANCA; VIEIRA; FINARDI, 2014; PREBIANCA, CARDOSO, FINARDI, 2014; SILVEIRA; FINARDI, 2015). Segundo esses autores, tais recursos oferecem mais vantagens ao aprendizado de línguas estrangeiras do que as abordagens tradicionais, justamente por terem o potencial de desenvolver a autonomia do aprendiz e de maximizar o contato na e com a língua alvo fora da sala de aula.

Estudos sobre o MALL sugerem que ele pode ajudar no desenvolvimento de diferentes aspectos do aprendizado da língua estrangeira, tais como o desenvolvimento da habilidade de produção oral (KUKULSKA-HULME, 2005), o desenvolvimento de vocabulário (THORNTON; HOUSER, 2005) e o desenvolvimento de frases (THORNTON; HOUSER, 2005; MORITA, 2003), por exemplo, aumentando o tempo de exposição à língua estrangeira, com ou sem o uso de aplicativos. Entretanto, o conceito de aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2014) e sua relação com as tecnologias móveis ligadas às línguas estrangeiras ainda é um campo relativamente carente de pesquisas, como nos aponta Sharples (2005). Assim, com o intuito de contribuir para pesquisas sobre uso de tecnologias móveis no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, o presente estudo tem como objetivo avaliar o uso de tecnologias móveis no aprendizado de línguas estrangeiras no Brasil.

Revisão da Literatura

A aprendizagem móvel pode ser definida como aquela que acontece em um lugar não determinado ou fixo e Kukulska (2005) acrescenta que esse tipo de aprendizado é espontâneo, pessoal, informal, contextual, portátil, ubíquo e pervasivo (tão integrado com atividades cotidianas que é difícil notá-lo). Esses atributos fazem que a aprendizagem móvel se assemelhe a outros tipos de aprendizagem eletrônica (*e-learning*), mas com as vantagens e desvantagens de lugares mais variados, da interação mais imediata e de aparelhos menores e, em geral, sem fio. A novidade da aprendizagem móvel reside nas possibilidades trazidas por aparelhos portáteis, como telefones celulares e *tablets*, que podem ser levados a qualquer lugar e usados para comunicar e colaborar, tanto em atividades educacionais quanto recreativas. Aliás, a linha que separa as atividades educacionais das recreativas parece estar cada vez mais tênue, como sugere Arruda (2013).

Godwin-Jones (2011) afirma que, desde que o aprendizado de línguas móvel (MALL) foi cunhado por Chinnery (2006), o uso de aparelhos móveis para o aprendizado de línguas cresceu exponencialmente. Ainda que o MALL tenha sido considerado como um braço do CALL (KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2008), aquele difere deste por seu uso pessoal, portátil e que permite novas formas de aprendizado, enfatizando a continuidade e espontaneidade do acesso e das interações. Godwin-Jones (2011) revisa estudos sobre o uso de celulares no aprendizado de línguas, como o de Thornton and Houser (2005, apud Godwin-Jones, 2011) para o aprendizado de vocabulário em inglês, o de

Levy e Kennedy (2005, apud Godwin-Jones, 2011), que usaram mensagens em celulares para aumentar o vocabulário em italiano, o de Kiernan e Aixawa (2004, apud Godwin-Jones, 2011), que usaram tarefas pedagógicas realizadas nos celulares concluindo que essa abordagem pode levar ao aprendizado da língua com foco no significado, o de Cho (2009, apud Godwin-Jones, 2011) e o de Lee (2010, apud Godwin-Jones, 2011), que mostraram que *smartphones* permitem uma combinação de multimídia e internet, aumentando o aprendizado, a colaboração e a autonomia.

Em relação aos aplicativos usados no MALL, Kim e Kwon (2012) fizeram um levantamento dos números de aplicativos usados por áreas de aprendizado de línguas. Nesse levantamento, foram encontrados 87 aplicativos, sendo que 37 deles se destinavam ao aprendizado de vocabulário, 15, ao aprendizado da compreensão escrita, 11, ao aprendizado de gramática, 10, ao aprendizado da compreensão oral, 8, ao aprendizado da produção oral e 5, ao aprendizado da produção escrita. Esse levantamento mostra que a maior parte dos aplicativos se destina ao aprendizado de vocabulário e de habilidades receptivas (compreensão leitora e compreensão auditiva). Os aplicativos para o desenvolvimento das habilidades produtivas (produção oral e produção escrita) são mais raros e, segundo Finardi, Prebianca, Schmitt e Andrade (2014) e Finardi, Prebianca e Schmitt (no prelo), essas são justamente as habilidades mais difíceis de serem desenvolvidas em cursos online.

A análise dos aplicativos para o aprendizado de línguas estrangeiras em Kim e Kwon (2012) mostra que a maioria dos aplicativos apresenta a língua como listas de palavras, pronúncia, elementos gramaticais e exemplos de diálogos. Esses resultados não são inesperados em face das características do telefone celular com suas telas pequenas que permitem apenas certos tipos de visualização e digitação. Assim, a maioria dos aplicativos se limita ao desenvolvimento linguístico no nível lexical, não permitindo um aprendizado pleno, uma vez que não comportam oportunidades de interação social na língua estrangeira. A maior parte das atividades propostas por esses aplicativos são do tipo exercícios de associação, memorização e compreensão, em que a tecnologia funciona como um recurso (listas de palavras, jogos etc.) ou ferramenta (dicionários, gravador de voz etc.) controlado pelo usuário. Nesse sentido, o MALL se assemelha muito ao CALL (KERN; WARSCHAUER, 2000), uma vez que não há instruções que controlem o aprendiz, mas oportunidades de aprendizado individual.

As tecnologias interativas sociais, tais como as redes sociais e as *wikis* raramente são empregadas no CALL (KERN; WARSCHAUER, 2000) ou no aprendizado de línguas estrangeiras, como mostrado por Finardi e Porcino (2016), como é o caso do uso do *Facebook* para o aprendizado de inglês. Outra questão a ser considerada em relação aos aplicativos para aprendizado de línguas estrangeiras é que eles usam várias funções multimídia, tais como sons, vídeos, imagens, numa abordagem de ensino focada na instrução e na forma, enquanto redes sociais, por exemplo, claramente oferecem oportunidades de práticas mais colaborativas e construtivas, focadas no significado, mas que não são ativamente usadas para o aprendizado línguas estrangeiras.

Chinnery (2006) lembra que os aplicativos para o MALL têm vantagens e desvantagens. As vantagens se relacionam ao fato de que o aprendizado no MALL é ubíquo e flexível, estimulando motivação e autonomia do aprendiz. As desvantagens se relacionam à falta de oportunidades para colaboração e aprendizado situado. Segundo o autor, os aplicativos para o MALL ajudam o aprendizado individual, mas não ajudam muito o aprendizado pessoal. Em um levantamento do MALL, Chinnery (2006) reporta projetos para aprendizado de vocabulário, testes, tutoria, lições por *email*, entre outros. Alguns desses projetos tiveram problemas relacionados a limitações técnicas dos aparelhos usados, tais como problemas com imagem, vídeo, leitura de texto, baixa qualidade de som, dentre outros. Muitos desses problemas foram superados com a chegada de novos aparelhos, como o *iPhone* e o *Android*, com telas maiores, melhor resolução e maior capacidade de memória e processamento. Obviamente esse novo hardware aumentou as possibilidades de aprendizado, mas é preciso lembrar que o *software* também é importante e deve ser considerado no MALL.

Em relação ao uso de *software* educacional para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Prebianca, dos Santos Junior e Finardi (2014), Prebianca, Vieira e Finardi (2014), Prebianca, Finardi, Schmitt e Andrade (no prelo) e Finardi, Prebianca e Schmitt (no prelo) analisaram vários aspectos da interação humano-computador de diversos *softwares* de ensino-aprendizagem de inglês. De maneira geral, esses estudos sugerem que os programas analisados são mais orientados ao conteúdo do que aos processos mentais que subjazem à execução das tarefas propostas pelo *software* e que, por sua vez, levam ao aprendizado da língua estrangeira. Os aplicativos investigados também se mostraram deficitários em relação ao *feedback*, uma vez que estes não conduzem os aprendizes ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas necessárias ao aprendizado. Porém, o aspecto mais crítico, segundo esses autores, é que esses aplicativos não proporcionam as condições ideais para que os aprendizes desenvolvam fluentemente as habilidades produtivas, como a escrita e a fala, devido à falta de *feedback* apropriado.

Em um levantamento sobre MALL feito por Kukukska-Hulme e Shield em 2007, foi possível observar que a maior parte dos usuários de celulares não aproveitam as possibilidades dos aparelhos para o aprendizado. A maior parte das atividades realizadas eram propostas pelo professor em horários agendados, o que não é compatível com a proposta de mobilidade do MALL. As interações orais foram muito pouco frequentes nesse levantamento e o estudo mostrou ainda que os problemas não se relacionavam tanto com o *hardware/software*, mas com a forma de conceitualizar a língua e o seu aprendizado por meio do MALL.

Em relação às desvantagens do MALL, Kukukska-Hulme e Shield (2007) citam as seguintes: telas menores, qualidade audiovisual limitada, entrada de dados limitada a um dedo, bateria limitada, limitação de comunicação não verbal, limite do tamanho de textos, falta de contexto cultural e interação social. Os autores

lembram ainda que, à medida que as tecnologias avançam, os tamanhos dos aparelhos diminuem e eles se tornam cada vez mais visuais e menos verbais, o que representa uma desvantagem para o aprendizado de línguas. Seja como for, é importante lembrar que a tecnologia pode ser instrumental no aprendizado de línguas, mas não é e nem substitui instrutores e nesse sentido deve ser vista como um apoio pedagógico.

Viberg e Grönlund (2012) fizeram uma meta-análise do MALL e CALL entre 2007 e 2012, revisando um total de 89 trabalhos que incluíram estudos sobre os efeitos do uso do celular no aprendizado de língua estrangeira, atitudes de aprendizes sobre MALL, estudos empíricos e estudos do estado da arte sobre MALL e CALL. O levantamento desses autores mostrou que a maioria dos estudos de MALL era sobre aquisição de vocabulário e alguns sugeriram benefícios para a integração do MALL em contextos formais e informais, ainda que faltem estudos empíricos com evidências concretas de como o MALL possa melhorar o aprendizado de línguas estrangeiras.

Para Kukulska-Hulme e Shield (2007), o aprendizado de línguas é uma atividade social e, como tal, a falta de interação é uma desvantagem para o MALL. Mais recentemente, essa desvantagem pode ser, até certo ponto, superada por aplicativos de voz na internet (VoIP) como o Skype. No passado, o MALL era definido com base na mobilidade da tecnologia, mas, agora, já começa a ser definido em relação à mobilidade do aprendiz (SHARPLES, 2006). Entretanto, a maior parte dos pesquisadores de MALL parece focar no uso da tecnologia móvel como suporte pedagógico em abordagens sem professor, ainda que a maior parte dos estudos sobre MALL trate de projetos direcionados por professores.

Miangah e Nezarat (2012) analisaram áreas de concentração do MALL, tais como vocabulário, gramática, fonética e compreensão leitora, fazendo um levantamento de atividades do MALL de baixo custo, como registros de produções orais e produção de imagens e vídeos. Em outro levantamento do MALL nos últimos 20 anos, Burston (2013) encontrou 345 artigos, sendo a maior parte deles de descrições de projetos que usaram MALL. Rahimi e Soleymani (2015) investigaram o impacto do MALL na ansiedade durante a compreensão oral, mostrando que o grupo experimental teve a ansiedade consideravelmente reduzida em relação ao grupo controle (que não foi submetido ao MALL). Joseph e Uther (2009) analisaram o MALL em relação a teorias de aprendizado de línguas estrangeiras, como a Teoria da Gramática Universal, a behaviorista, a construtivista, a de análise de erros, a interacional e o modelo de processamento cognitivo, sugerindo que o MALL deveria: 1) apresentar materiais do mesmo nível ou em um nível um pouco acima do nível do aprendiz; 2) criar tarefas autênticas; 3) promover o apoio tipo andaime (*scaffold*); 4) conectar o conteúdo com os esquemas (*schemas*) dos aprendizes; 5) apresentar informação visual e verbal juntas; 6) permitir que os aprendizes escolham a modalidade; 7) dar oportunidade de preparo antes das atividades.

Método

O presente estudo, de cunho qualitativo, objetivou investigar o uso de tecnologias móveis no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (L2). A metodologia de análise utilizada foi a da construção teórica baseada nos dados (*Grounded Theory*) (GLASER, 1998), que busca identificar tendências e temas emergentes nas falas dos participantes. Um questionário com 16 perguntas abertas (Apêndice 1) foi enviado por email e respondido por 28 brasileiros, estudantes de L2 (18 do gênero feminino e 10 do gênero masculino). A idade dos participantes variou entre 19 e 58 anos. Na ocasião da coleta de dados, estes eram professores e/ou estudantes de Letras (12), arquitetos (2), estudante de arquivologia (1), economista (1), publicitária (1), médica (1), pastor (1), gestores hospitalares (2), desenvolvedor de web (1), técnico em enfermagem (1), intérprete de LIBRAS (1), estudantes de Engenharia (2) e químicos (2).

Resultados e Discussão

De acordo com a análise de dados, dos 28 participantes, apenas 1 afirmou não estar estudando uma língua estrangeira. As línguas estrangeiras mais estudadas citadas pelos participantes foram, respectivamente, Inglês (21 estudantes), Espanhol (8 estudantes), Francês e Alemão (5 estudantes cada idioma), Hebraico (2 estudantes), Italiano (1 estudante) e Holandês (1 estudante).

A maioria dos participantes afirmou que utiliza a internet em algumas atividades propostas durante as aulas L2, porém seis não a utilizam e seis estudam apenas pela internet. Para os que utilizam a internet, esse recurso é essencial para estudar (10 alunos), para o uso de tradutores on-line (7 estudantes), para tirar dúvidas (6 estudantes), para realizar cursos online (5 estudantes), para a prática da conversação (2 estudantes). Oito (8) participantes não responderam à questão.

Entre os 28 participantes do estudo, apenas 10 confirmaram possuir *smartphones*, 3 disseram que possuem *tablets* e 15 não especificaram o tipo de dispositivo móvel possuem. No entanto, acredita-se que, mesmo não fazendo tal especificação, utilizam estes dispositivos para estudar e/ou praticar a L2, pois, de acordo com os dados coletados, apenas 4 estudantes disseram não utilizar dispositivos móveis para esta finalidade. O Quadro 1 apresenta os aplicativos¹ mais utilizados pelos estudantes para prática da L2 em dispositivos móveis.

1 Neste artigo, o termo aplicativo é usado para se referir à *websites*, *software* educacionais, redes sociais e demais recursos tecnológicos utilizados pelos participantes deste estudo para aprender uma L2.

QUADRO 1 - Aplicativos utilizados para prática da L2 em dispositivos móveis

Número de Estudantes	Aplicativo utilizado	Número de Estudantes	Aplicativo utilizado
13	Duolingo	1	IMO
9	Google tradutor	1	KIK
6	Dicionários on-line	1	Viber
3	Busuu	1	Skype
2	Omegle	1	Ma Kore
2	Youtube	1	Chinese skill
2	Tanden	1	Babbel
1	Linguee	1	Menrise
-	-	1	Speak English

Fonte: Dados das autoras.

As atividades mais procuradas pelos estudantes que utilizam os aplicativos apontados neste estudo são: conversas por redes sociais (6 estudantes), edição de imagens e vídeos (1), tradução (7), expansão e prática de vocabulário (8), estudo de regras da língua (9). Sete participantes não mencionaram as atividades que realizam. Onze (11) estudantes afirmaram que conheceram os aplicativos utilizados para estudar a L2 por meio da indicação de amigos e/ou parentes. Nove (9) disseram que descobriram o aplicativo pesquisando na internet. Um (1) afirmou que tomou conhecimento do aplicativo por meio de propaganda e sete (7) não responderam à pergunta.

Quanto ao tempo de utilização dos aplicativos para dispositivos móveis pelos estudantes, seis (6) mencionaram que utilizam o *software* há menos de um ano, seis (6) o utilizam há um ano, dois (2) há dois anos, outros dois (2) há três anos, um (1) há quatro anos e um (1) há sete anos. Dez (10) participantes não responderam a essa questão.

Entre os 28 participantes do estudo, dezessete (17) concordam que os aplicativos utilizados em seus dispositivos móveis são úteis para o aprendizado de L2, um (1) participante não acredita nisso e dez (10) não se manifestaram. Quando perguntados sobre como os aplicativos poderiam ser melhorados, cinco (5) participantes disseram que estes deveriam melhorar a conversação em tempo real, dois (2) concordam que há necessidade de melhorar a tradução, um (1) apontou para a necessidade de os aplicativos melhorarem o acesso *off-line*, um (1) gostaria que os aplicativos fossem mais dinâmicos, um (1) acredita que é preciso melhorar as explicações fornecidas pelo *software*, um (1) gostaria de receber suporte e um (1) de eliminar a chance de se obter vírus de computador por meio destes aplicativos.



Em relação aos aplicativos usados pelos participantes, uma análise das suas principais funções sugere que a maioria deles aparenta apresentar uma abordagem estruturalista da L2, uma vez que concentra o aprendizado em atividades de vocabulário e tradução. O Quadro 2 apresenta as principais características dos aplicativos mencionados pelos participantes deste estudo.

QUADRO 2 – Características dos aplicativos utilizados pelos participantes para estudar L2

<p>Duolingo</p> <p>Este aplicativo refere-se a um sítio na internet de ensino de idiomas gratuito que permite que os usuários progridam nas lições ao mesmo tempo que traduzem conteúdo real da internet. O programa oferece basicamente lições de escrita e ditado, com possibilidade limitada de prática de produção oral.</p> <p>As atividades propostas nas lições podem ser de escrita de palavras, de frases ouvidas em uma gravação de áudio, de tradução de palavras e/ou frases, de múltipla escolha, de aprendizado de palavras novas por meio de uma imagem ou de uma indicação em um texto para traduzir e de escolha da tradução correta. Há também uma seção na qual o vocabulário aprendido pode ser revisado pelo aprendiz.</p>
<p>Google tradutor</p> <p>O Google Tradutor é um <i>software</i> que permite a tradução instantânea de textos e sítios da internet, através de imagens, de voz em modo de conversação e de vídeo em tempo real.</p>
<p>Dicionários on-line</p> <p>São recursos geralmente usados para consulta de vocabulário e exemplos de uso das palavras em contextos semânticos variados.</p>
<p>Busuu</p> <p>Busuu é uma rede social e uma plataforma comunitária para o aprendizado de línguas. Os cursos são divididos em unidades de aprendizagem e os aprendizes dispõem de vários tipos de materiais e/ou atividades, tais como vocabulário, diálogos, áudio e <i>podcasts</i>. Os aprendizes podem verificar seu progresso por meio de testes interativos. Além disso, o programa oferece o recurso de vídeo chat integrado, permitindo que os usuários conversem com falantes nativos da L2.</p>
<p>Omegle</p> <p>Omegle é um sítio que possibilita que seus usuários se comuniquem com falantes de todo o mundo, por meio de troca de mensagens (bate-papo) anonimamente, apenas utilizando apelidos como You (Você) e Stranger (Estranho).</p>
<p>Youtube</p> <p>YouTube é um sítio da internet que permite carregar e compartilhar vídeos em diversos idiomas em formato digital.</p>
<p>Tandem</p> <p>Tandem é um aplicativo que auxilia usuários a encontrar falantes nativos ou proficientes da L2 que desejem aprender/praticar. O bate-papo entre usuários pode ser via áudio ou vídeo.</p>
<p>Linguee</p> <p>Linguee é um serviço de dicionário para diversas línguas estrangeiras que possibilita a consulta ao significado das palavras e o acesso a uma diversidade de frases apresentadas na língua nativa e na L2 simultaneamente.</p>
<p>IMO</p> <p>O IMO é um aplicativo agregador de bate-papo (<i>chats</i>) que permite conectar usuários em todos os aplicativos de bate-papo desde que estejam conectados ao IMO. O programa também disponibiliza a funcionalidade de vídeo <i>chat</i>.</p>



KIK Este é um aplicativo de bate-papo síncrono para dispositivos móveis que preserva a autonomia do usuário, exigindo apenas o nome para identificação do mesmo. O sistema permite enviar e receber mensagens, fotos e vídeos.
Viber Este aplicativo disponibiliza o recebimento e envio de mensagens de texto e voz, imagens e vídeos.
Skype Skype é um programa que permite comunicação pela internet por meio de conexões de voz e vídeo via VoIP.
Ma Kore Ma Kore é um aplicativo para o aprendizado de vocabulário, frases e gramática de hebraico. O programa contém 86 lições baseadas em situações da vida real incluindo voos e reservas em hotéis, jantar, compras, experiências e fazer amizades. Os estudantes podem aprender a L2 por meio de jogos, áudio de falantes nativos, perguntas de múltipla escolha e memorização de palavras.
Chinese skill Este é um aplicativo utilizado para aprender Chinês como L2. O <i>software</i> proporciona o aprendizado de mais de 150 pontos de gramática, 200 frases padrão, 1000 palavras-chave e frases e 2000 caracteres chineses.
Babbel Programa de ensino de idiomas online disponível em 13 línguas em mais de 190 países. O Babbel é dividido em níveis (iniciante e avançado) e tem exercícios de vocabulário, gramática e pronúncia.
Memrise Plataforma de aprendizado online criado por uma comunidade que oferece cursos de línguas e de conteúdos acadêmicos e não acadêmicos (como jogos e cultura popular). As atividades são feitas com ajuda mnemônica de associação de imagens.
Speak English Plataforma para aprendizado de inglês gratuita com lições e atividades de pronúncia e conteúdos de áudio que podem ser tocados em diferentes velocidades.

Fonte: adaptado de www.wikipedia.com; <https://vive.zendesk.com/home>; <https://itunes.apple.com/br/app/tandem-aprenda-idomas-gratis/id959001619?mt=8>; <https://www.babbel.com>

Como se pode observar nos Quadros 1 e 2, entre os sete (7) aplicativos mais utilizados pelos participantes deste estudo, quatro (4) se concentram na aquisição de habilidades receptivas da L2, como a leitura e a audição. São eles: Duolingo, Google Tradutor, Omegle e Youtube. Estes aplicativos também se baseiam em uma abordagem estruturalista do uso de idioma, ignorando, de certo modo, a complexidade da função comunicativa da língua como fenômeno social. O simples aprendizado de vocabulário e regras gramaticais, ou ainda o desenvolvimento de habilidades receptivas apenas, parece não preparar os aprendizes para o uso fluente da L2, em uma perspectiva social da linguagem (KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2007).

Vale a pena mencionar que os demais aplicativos citados pelos participantes da presente pesquisa também apresentam características estruturalistas, enfatizando o aprendizado principalmente de gramática e vocabulário. No entanto, quatro (4) desses

(IMO, KIK, Viber e Skype) possibilitam a comunicação oral com outros falantes e, por isso, se aproximam um pouco mais da visão de língua como ato sociocomunicativo. Os outros seis (6) não dispõem de nenhum tipo de interação por voz entre usuários, o que não permite ao aprendiz explorar e desenvolver aspectos produtivos da L2, como a interação oral com outros usuários ou, ainda, a produção escrita (por exemplo, Linguee, Ma Kore, Chinese Skill, Babel, Menrise e Speak English).

Conforme argumentado por Viberg e Grönlund (2012), e com base nos dados aqui reportados, as tecnologias móveis para o ensino-aprendizagem de uma L2 parecem carecer de um olhar mais pedagógico que suporte o desenvolvimento de aplicativos para a promoção do aprendizado não apenas das estruturas linguísticas do idioma, mas também das habilidades comunicativas. Em outras palavras, um *software* educacional precisa de uma *interface* e de um código que possibilitem, concomitantemente, um aprendizado lúdico, contextualizado, situado, em locais e horários de livre escolha do aprendiz, porém, que se conectem aos esquemas mentais dos aprendizes, corroborando Joseph e Uther (2009). Isso equivale a dizer que as atividades propostas tanto para o aprendizado das habilidades receptivas quanto comunicativas devem conduzir os aprendizes ao desenvolvimento de operações cognitivas que subjazem ao próprio processo de aprendizagem, tais como observação, análise, síntese, comparação, generalização, entre outros (PREBIANCA; VIEIRA; FINARDI, 2014).

Uma forma de prover o desenvolvimento de esquemas mentais que culminam com o aprendizado da L2 é oferecer *feedback* corretivo e a troca de conhecimento entre professor-aluno e aluno-aluno. Sendo assim, reforçamos o argumento de Finardi, Prebianca e Schmitt (no prelo) de que o MALL pode ser de grande valia para o ensino-aprendizagem de L2, quando utilizado, especialmente, em contextos híbridos de aprendizagem, como a sala de aula invertida. Desta forma, o suporte e a interação com os pares (professor e alunos) teriam papel fundamental no desenvolvimento (i) das habilidades produtivas do idioma, deficitárias na grande maioria dos aplicativos, e (ii) dos processos cognitivos mentais necessários ao aprendizado, conjugando características ergonômicas e pedagógicas, conforme já argumentado por Prebianca, Vieira e Finardi (2014), Prebianca, dos Santos Júnior e Finardi (2014), Finardi, Prebianca, Schmitt e Andrade (2014), Prebianca, Finardi e Cardoso (2015) e Finardi, Prebianca e Schmitt (no prelo). Nesse sentido, parece-nos que o MALL ainda tem um longo caminho a percorrer, a fim de ser considerado uma possibilidade de aprendizado da língua como fenômeno social, com maior interação.

Os participantes do presente estudo também foram questionados se os avanços tecnológicos como a internet, os dispositivos móveis e os novos aplicativos para estes dispositivos podem contribuir para o aprendizado de uma língua estrangeira sem a necessidade de frequentar cursos presenciais. O Quadro 3 apresenta as opiniões dos participantes sobre esse quesito.



QUADRO 3 - Opiniões dos estudantes sobre a necessidade de frequentar cursos presenciais

Participante 1	Cada pessoa sente uma necessidade, para mim eles são suficientes porque treino bastante e através de sites conheço nativos do idioma e ali exercito o que aprendi, talvez a questão da pronúncia e acento seja falho mas no geral é o máximo. Outra coisa também que os sites que falo com nativos são fundamentais porque aprendo as variações do idioma formal, a verdadeira maneira que os nativos se comunicam.
Participante 2	Ainda não, pois estudar de forma remota requer uma certa disciplina que muitos alunos ainda não possuem maturidade para lidar com tal prática.
Participante 3	Jamais! Como disse anteriormente, esses apetrechos devem ser vistos como ferramenta auxiliadora. A vivência dentro de uma sala de aula é muito mais rica. A dúvida de um amigo de sala contribui para todos da classe. Além disso, a cobrança de exercícios pelos professores, a presença em aula, o compromisso nas atividades diárias e a conversação são insubstituíveis. Caso o mundo alcance um futuro em que as crianças aprendam tudo pela internet e seus dispositivos online, seremos uma sociedade robotizada, desumana e que jamais conseguirá trabalhar em equipe. Não conseguirá enxergar a riqueza de uma sala de aula e a sabedoria de um professor presente.
Participante 4	Sem dúvidas. A internet principalmente nos proporciona um contato enorme com a língua e até cultura e tais <i>websites</i> e aplicativos dão enorme suporte para os alunos que estejam interessados em aprender. Atualmente, o número de autodidatas tem aumentado muito e certamente a internet e suas tecnologias atuam como um grande facilitador no processo.
Participante 5	A questão da melhora do aplicativo não se aplica aqui pois ensino não é a proposta deles. Sem sombra de dúvidas, sem frequentar curso de línguas me tornei fluente em Inglês, que hoje passou a ser a língua que mais uso na minha vida tanto acadêmica quanto pessoal. Consigo manter conversação em natural speed em espanhol. Tenho um conhecimento considerável em francês e estou me preparando para a minha mudança para estudar na Holanda apenas com materiais encontrados na internet e com ajuda de outros falantes da língua utilizando os aplicativos mencionados acima.
Participante 6	Sim, pois muitas pessoas aprendem fora de sala de aula. Eu não sou uma delas, preciso também do momento dentro de sala, mas acho possível sim aprender uma língua com o auxílio da internet, já que ela oferece vários meios para a aprendizagem, como por exemplo, jogos, vídeos, filmes, séries, etc.
Participante 10	Não. Cursos presenciais exigem uma rotina mais intensa, permite nos aprofundarmos mais no assunto, e estabelece uma cobrança e cumprimento na frequência. Personaliza o aprendizado e a perfeição na fluência.
Participante 11	Sim, pois tendo acesso irrestrito, cada usuário poderia montar a sua rotina de estudo aliada a comodidade de estudar onde quiser.
Participante 12	Sim [...] a tecnologia quando utilizada como uma ponte para interligar pessoas, pode trazer bons frutos e um aprendizado bem mais rico.
Participante 13	Sim, desde que a pessoa tenha interesse e disciplina para sempre estudar a língua escolhida. Vale lembrar que existem também salas de aula virtuais e gratuitas. Mas se a pessoa não tiver disciplina para estudar sozinho o melhor é frequentar um curso de línguas.
Participante 14	Não, pode haver muita distração, então só poderia substituir com alunos muito disciplinados.
Participante 15	Não sei se poderiam chegar a tanto... mas acredito na ciência. Acredito também que nada substitui uma pessoa falante natural da língua, para a prática de um idioma.
Participante 16	Em minha opinião sim, entretanto, para mim particularmente prefiro utilizar estes meios somente como material complementar. Ainda sinto a necessidade de presencialmente receber algum tipo de instrução ou auxílio.



Participante 17	Depende. Se uma pessoa realmente não tem tempo de frequentar um curso de idiomas, alguns aplicativos podem ser uma alternativa para o aprendizado de uma língua. Mas não creio que substitua um curso de idiomas.
Participante 18	Sim, porém para pessoas um pouco autodidatas, pessoas com maiores dificuldades seria melhor aulas presenciais, tudo depende do perfil da pessoa, tem pessoas que não são disciplinadas e então estudar sozinho não funcionaria, outras gostam da companhia de outras pessoas e aí também preferem a aula presencial. Sempre depende do tipo da pessoa.
Participante 19	Sim. Devido à flexibilidade, como poder estudar onde estiver e na hora em que houver disponibilidade. Aliado a disciplina, os aplicativos em dispositivos móveis são grandes aliados. Talvez os melhores.
Participante 21	Não. Acredito que os avanços tecnológicos facilitaram muito o aprendizado das línguas estrangeiras, porém ter um professor para sanar suas dúvidas e você ter uma conversa direta ainda é melhor.
Participante 22	Penso que são ferramentas importantíssimas para o aprendizado, mas nada irá por enquanto substituir a figura do professor, porque precisamos ter interatividade para que aconteça o aprendizado e o crescimento.
Participante 23	Eles podem ajudar, pois a abordagem aplicada pode ajudar alunos com dificuldades em relação a metodologia usada na escola onde estudam.
Participante 24	Acredito que sim! Um dia vamos acabar chegando nesse ponto. Na verdade, já é uma realidade... Conheço pessoas que aprenderam línguas diversas por autodidática... Mas o ser humano é diferente um do outro. Cada pessoa aprende de um jeito. Então mesmo que o número de pessoas frequentando escolas de idiomas caia, será difícil extinguir o professor e a sala de aula, pois algumas pessoas ainda preferem o modelo tradicional.
Participante 25	Isso varia de pessoa para pessoa, uma vez que cada indivíduo possui diferentes restrições no aprendizado e que, segundo o estudo das múltiplas inteligências, uma pessoa que tenha facilidade com situações lógico matemáticas, dificilmente conseguirá, por si só, aprender uma nova língua, necessitando assim de um acompanhamento.

Fonte: Dados das autoras.

Os participantes 7, 8, 9, 20, 26, 27 e 28 não se manifestaram em relação a essa questão.

Os dados do Quadro 3 indicam que há diferentes motivos pelos quais os estudantes de L2 acreditam ou não na contribuição da tecnologia para o aprendizado de uma língua estrangeira. Os que veem o uso de recursos tecnológicos apenas como ferramentas facilitadoras argumentam que: estudar sozinho requer disciplina (2 participantes); a troca de experiências em sala de aula é mais rica (1 participante); cursos presenciais exigem mais do aluno (1 participante); cursos presenciais ajudam a aperfeiçoar a fluência (3 participantes); há necessidade de instrução do professor para aprender (2 participantes); a relação professor X aluno é fundamental para o aprendizado do idioma (1 participante). Os que acreditam que apenas o uso da tecnologia é suficiente para o aprendizado de uma L2 sustentam suas opiniões afirmando que: a internet e suas tecnologias são facilitadoras do processo de aprendizagem (3 participantes); a internet oferece opções para aprender outro idioma (1 participante); a tecnologia permite a conversa com falantes nativos, o que é muito importante (3 participantes); o aluno pode personalizar sua rotina de trabalho (1 participante); o aluno pode estudar onde quiser (1 participante); a interação com pessoas de diferentes partes do mundo torna o aprendizado mais rico (1 participante).



Alguns participantes também concordam que os avanços tecnológicos, como a internet, os dispositivos móveis e os novos aplicativos para estes dispositivos podem contribuir para o aprendizado de uma língua estrangeira, dependendo do estilo de aprendizagem dos indivíduos, uma vez que os aprendizes possuem diferentes preferências quanto à aprendizagem de línguas. Outro fator mencionado por um dos participantes se refere à falta de tempo para realização de cursos presenciais. Neste caso, os recursos tecnológicos, como aplicativos móveis, seriam úteis, segundo o participante.

Em relação à sugestão de que o MALL traria vantagens para a aprendizagem de L2 em razão dos diferentes estilos de aprendizagem, Finardi, Prebianca e Schmitt (no prelo), em um estudo sobre o potencial de um curso online (*My English Online* - MEO) no formato de sala de aula invertida (SAI), sugerem que a abordagem SAI pode ser uma opção relevante para atender os diferentes estilos de aprendizagem. Ainda, estudos sobre abordagens híbridas (por exemplo, FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT, no prelo) sugerem que essas abordagens podem ajudar a potencializar o tempo/espço da aprendizagem de L2. Os dados deste estudo sugerem que muitos aprendizes de L2 sentem falta do suporte do professor e da interação em tempo real e, nesse sentido, o MALL pode ser uma alternativa relevante, se usada no formato de SAI em contextos híbridos de aprendizagem.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo refletir sobre o potencial da aprendizagem móvel no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (L2). A análise dos dados levantados neste estudo corrobora estudos anteriores (por exemplo, KUKUKSKA-HULME; SHIELD, 2007; CHINNERY, 2006; KIM; KWON, 2012; MIANGAH; NEZARAT, 2012; VIBERG; GRÖNLUND, 2012) mostrando que o MALL ainda é usado principalmente de forma estrutural (para aprender vocabulário e tradução por meio de associações) e que ainda falta muito para que seja visto e usado com uma visão de língua como atividade social, conforme sugerido por Kukulska-Hulme e Shield (2007), propiciando mais interação, seja por meio do seu uso em abordagens híbridas, como a SAI, como sugerido por Finardi, Prebianca e Schmitt (no prelo), seja em conjugação com outras ferramentas e/ou aplicativos, como o Skype.

Vale ressaltar que, conforme defendido por Finardi, Prebianca, Schmitt e Andrade (2014), pode não haver propensão ao aprendizado se as características ergonômicas e pedagógicas dos aplicativos usados para o ensino-aprendizagem de um L2 não forem, simultaneamente, levadas em consideração. Desse modo, desenvolvedores de *software* precisam se preocupar não apenas com questões da interação humano-computador, mas também com os processos cognitivos que subjazem à aprendizagem de um idioma por falantes não nativos.

Neste sentido, concordamos que mais pesquisas sobre o impacto do MALL na aprendizagem de L2 devam ser conduzidas, a fim de que aprendizes e professores possam fazer escolhas informadas sobre quais aplicativos usar, como incorporá-los às metodologias de ensino e, por fim, e talvez o mais importante, como esses aplicativos contribuem para o aprendizado do idioma, do ponto de vista cognitivo e sociocomunicativo.



Referências

ARRUDA, E. P. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 232-239, 2013.

ATTEWELL, J.; WEBSTER, T. Engaging and supporting mobile learners. In: **Proceedings of MLEARNING 2004: Mobile learning anytime everywhere**. London, UK: Learning and Skills Development Agency, 2004. p. 15-20.

BURSTON, J. Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. **Language Learning & Technology**, v. 17, n. 3, p. 157-224, 2013.

CHINNERY, G. Emerging Technologies - Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. **Language Learning & Technology**, 10 (1), p. 9-16, 2006. Disponível em: <http://lt.msu.edu/vol10num1/emerging/default.html>. Acesso em: 03 nov. 2015.

EISENBERG, A. N. E. What did the professor say? Check your iPod. **The New York Times**, p. B2, 2007. Disponível em: http://uindylearningresources.pbworks.com/f/What+Did+the+Professor+Say_+Check+Your+iPod+--+New+York+Times.pdf. Acesso em: 03 nov. 2015.

FADINI, K.; FINARDI, K. R. Web 2.0 Tools for the L2 Class and Beyond. In: END 2015 - International Conference on Education and New Developments, 2015, Porto. **END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings**. Lisbon: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS) 2015, v. 1. p. 603-607, 2015a.

_____. Affordances of Web 2.0 Interfaces for the teaching/learning of L2 in the Flipped Classroom. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2015, Sevilha. **ICERI 2015 Proceedings**. Madrid: IATED, v. 1, p. 1052-1058, 2015b.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, Julio; LEFFA, Vilson. (Org.). **Redes sociais e ensino de língua: o que temos de aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 99-115.

_____.; SILVEIRA, N.; LIMA, S. Linguagem, Educação e Tecnologia na Abordagem de Ensino de Conteúdos por meio da Língua na Modalidade Invertida: Uma proposta de sequência didática. Artigo submetido à **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. jan.2015.

_____.; PREBIANCA, G. V. V.; SCHMITT, J. English Distance Learning: possibilities and limitations of MEO for the Flipped Classroom. Edição especial: Distance Language Teaching da **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. No prelo.

_____.; ANDRADE, D. F. Technology, English Language Teaching and Internationalization at a Crossroad: Insights from the Analysis of a Virtual Learning Environment in Brazil. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2014, Sevilha. **ICERI2014 Proceedings**, Madrid: IATED, v. 1. p. 1-12, 2014.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **Grounded theory**. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber, 1998.

GODWIN-JONES, R. Emerging technologies: Mobile apps for language learning. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 2, p. 2-11, 2011.





JOSEPH, S.; UTHER, M. Mobile devices for language learning: Multimedia approaches. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, v. 4, n. 01, p. 7-32, 2009.

KERN, R.; WARSCHAUER, M. (Ed.). **Network-based language teaching: Concepts and practice**. Cambridge University Press, 2000.

KIM, H.; KWON, Y. Exploring smartphone applications for effective mobile-assisted language learning. **Multimedia-Assisted Language Learning**, v. 15, n. 1, p. 31-57, 2012.

KUKULSKA-HULME, A; SHIELD, L. An Overview of Mobile Assisted Language Learning: Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening? In: **conference EuroCALL'07 Conference Virtual Strand**. 2007.

_____. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. **ReCALL**, v. 20, n. 03, p. 271-289, 2008.

MIANGAH, T. M.; NEZARAT, A. Mobile-assisted language learning. **International Journal of Distributed and Parallel Systems**, v. 3, n. 1, p. 309-319, 2012.

MIODUSER, D; TUR-KASPA, H.; LEITNER, I. The learning value of computer-based instruction of early reading skills. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 16, n. 1, p. 54-63, 2000.

MORITA, M. The mobile-based learning (MBL) in Japan. In: **Creating, Connecting and Collaborating Through Computing, 2003**. C5 2003. Proceedings. First Conference on. IEEE, p. 128-129, 2003.

PEMBERTON, L.; MARCUS, W.; FALLAHKHAIR, S. A user created content approach to mobile knowledge sharing for advanced language learners. **World Conference on Mobile and contextual Learning (mLearn)**, Orlando, Florida, 2009.

PREBIANCA, G. V. V.; FINARDI, K. R.; CARDOSO, G. Ensino-aprendizagem em contextos híbridos: o que pensam os alunos sobre o uso da tecnologia em aulas de inglês no ensino médio integrado. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, p. 95-119, 2015.

_____.; CARDOSO, G.; FINARDI, K. R. Hibridizando a educação e o ensino de inglês: questões de inclusão e qualidade. **Revista do GEL**, v. 11, p. 47-70, 2014.

_____.; SANTOS JUNIOR, V. P.; FINARDI, K. R. Analysis of an educational software for language learning: insights from the Theory of Structural Cognitive Modifiability and Human-Computer Interaction. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, PUC, São Paulo, v. 30, p. 95-114, 2014.

_____.; VIEIRA, M. F. V.; FINARDI, K. R. Assessing EFL learners' perceptions on the use of an educational software for English learning: an analysis of pedagogic and ergonomic features. **Revista Educacion y Tecnologia**, v. 6, p. 43-62, 2014.

QUINN, C. **mLearning: Mobile, Wireless, in your Pocket Learning**. LineZine, Fall 2000. Disponível em: <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>, 2000. Acesso em: 04 nov. 2015.

RAHIMI, M.; SOLEYMANI, E. The Impact of Mobile Learning on Listening Anxiety and Listening Comprehension. **English Language Teaching**, v. 8, n. 10, p. 152-161, 2015.





SANTAELLA, L. **Games e comunidades virtuais**. 2004. Disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/archives/000334.html>. Acesso em: 04 nov. 2015.

SHARPLES, M. Learning as conversation transforming education in the mobile age. In: **Proceedings of Conference on Seeing, Understanding, Learning in the Mobile Age**, Budapest, Hungary, p. 147-152, 2005.

_____. **Big issues in mobile learning**. 2006. Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative. 2006. <hal-00190254> Disponível em <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190254>. Acesso em: 22 set. 2017.

SILVEIRA, N.; FINARDI, K. R. Hybridizing L2 Learning: Insights from an Intact Class Experience. In: END 2015 - International Conference on Education and New Developments, 2015, Porto Alegre. **END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings**. Lisbon: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), v. 1, p. 593-597, 2015.

SOLOWAY, E.; NORRIS, C.; BLUMENFELD, P.; FISHMAN, B.; KRAJCIK, J.; MARX, R. Log on education: Handheld devices are ready-at-hand. **Communications of the ACM**, 44(6), p.15-20, 2001.

THORNTON, P.; HOUSER, C. Using mobile phones in English education in Japan. **Journal of Computer Assisted Learning**, 21(3), p. 217-228, 2005.

VIBERG, O.; GRÖNLUND, A. Mobile assisted language learning: A literature review. In: **11th World Conference on Mobile and Contextual Learning**. Helsinki: DiVA, 2012. Disponível em: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A549644&dswid=7719>. Acesso em: 22 set. 2017.

WEINBERGER, D. Why Open Spectrum Matters. The end of the broadcast nation. In: MASUM, H.; BENKLER, Y. **Collective intelligence: creating a prosperous world at peace**. Oakton: Earth Intelligence Network, 2008. Disponível em: <http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/277>. Acesso em: 22 set. 2017.

Recebido em 05 de fevereiro de 2016.

Aceito em 08 de agosto de 2016.

Kyria Rebeca Finardi

Doutora em Letras (Inglês) pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2008. Pós-doutora pela Universidade de Genebra (2015). Professora efetiva da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação e membro permanente dos Programas de Pós Graduação em Linguística na linha de Linguística Aplicada (PPGEL) e em Educação na Linha de Educação e Linguagens (PPGE). kyria.finardi@gmail.com

Gicele Vergine Vieira

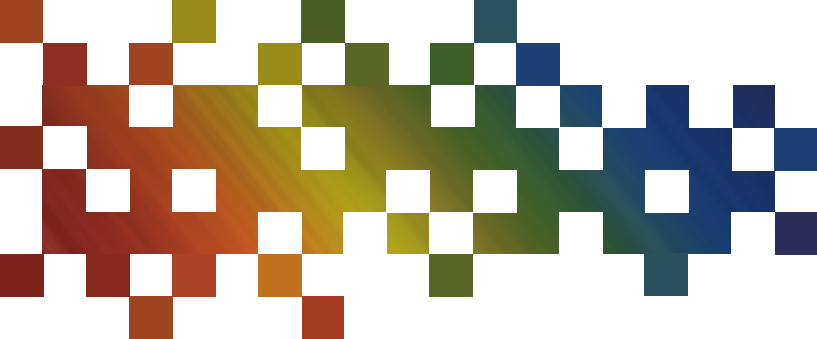
Doutora em Letras (Inglês) pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2004. É docente do Instituto Federal de Santa Catarina, *campus* Blumenau. gicelevpreb@gmail.com





Apêndice 1 - Questionário de coleta de dados

1. Gênero
2. Idade
3. Qual sua profissão/curso?
4. Você estuda ou já estudou recentemente alguma língua
5. Qual idioma estuda ou estudou recentemente?
6. No seu curso de idiomas você utiliza a internet em algumas atividades propostas?
7. Caso sim, explique em que situações a internet é utilizada.
8. Você possui algum dispositivo móvel como smartphone ou tablet?
9. Caso sim, você utiliza algum desses dispositivos para estudar e/ou praticar a língua estrangeira na qual você está se aperfeiçoando?
10. Caso você faça uso desses dispositivos móveis para estudar uma língua estrangeira, indique quais aplicativos você utiliza.
11. Indique também quais os tipos de atividades que você realiza com o uso de tais aplicativos.
12. Como você conheceu os aplicativos que utiliza para estudar a língua estrangeira?
13. Há quanto tempo os utiliza?
14. Como você avalia os aplicativos que utiliza? Você acha que são úteis para o aprendizado da língua estrangeira? Por quê?
15. Você acredita que os aplicativos possam ou devam ser melhorados? Como?
16. Na sua opinião, os avanços tecnológicos como a internet, os dispositivos móveis e os novos aplicativos para estes dispositivos podem contribuir para o aprendizado de uma língua estrangeira sem a necessidade de frequentar cursos presenciais? Explique.



Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre *affordances* emergentes de interações de professores de inglês via *WhatsApp*

Mobile learning in continuing teacher education:
a study on the *affordances* emerging from english teachers'
interactions via WhatsApp

Aprendizaje móvil en el contexto de la formación permanente:
un estudio sobre los *affordances* emergentes de las interacciones
de los profesores de inglés vía WhatsApp

Junia de Carvalho Fidelis Braga
Universidade Federal de Minas Gerais

Ronaldo Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais

Antônio Carlos Soares Martins
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Resumo

Com base no conceito de *affordance*, discutimos neste artigo a integração de dispositivos móveis na formação continuada de professores de inglês e investigamos as percepções desses professores sobre o uso desses dispositivos, bem como as ações advindas dessas percepções. Os resultados, pautados na análise do *corpus* gerado nas interações via *WhatsApp* e de um questionário, indicam que os professores percebem os dispositivos e aplicativos móveis como ferramentas que podem ser usadas em sua formação e prática. As *affordances* mais recorrentes, entretanto, referem-se ao uso dos materiais de áudio produzidos durante as interações via *WhatsApp* para o desenvolvimento das habilidades orais dos próprios participantes.

Palavras-chave: Aprendizagem móvel, formação de professores, *affordance*.

Abstract

Drawing on the concept of *affordance*, we discuss the use of mobile devices in teacher education, and investigate English teachers' perceptions as well as the actions that emerge from such perceptions. The findings, based on the analysis of the corpus generated from interactions via *WhatsApp* and a questionnaire, indicate that the teachers value mobile devices and applications as tools for their own professional development and practice. The most recurrent *affordances*, however, show the use of audio materials produced during *WhatsApp* interactions to develop the teachers' oral skills.

Keywords: Mobile learning, teacher education, *affordance*.

Resumen

Con base en el concepto de *affordance*, discutimos en este artículo la integración de dispositivos móviles en la formación continuada de profesores de inglés e investigamos las percepciones de estos profesores sobre el uso de esos dispositivos, así como las acciones derivadas de esas percepciones. Los resultados, pautados en el análisis del *corpus* generado en las interacciones vía *WhatsApp* y de un cuestionario, indican que los profesores perciben los dispositivos y aplicaciones móviles como herramientas que pueden ser usadas en su formación y práctica. Las *affordances* más recurrentes, sin embargo, se refieren al uso de los materiales de audio producidos durante las interacciones vía *WhatsApp* para el desarrollo de las habilidades orales de los propios participantes. **Palavras clave:** Aprendizaje móvil, formación de profesores, *affordance*.

1. Introdução

As tecnologias (livros, gravadores, computadores, ou outros artefatos) sempre fizeram parte do repertório de professores de línguas em sua formação e prática. Hoje a proliferação de tecnologias móveis em nossa sociedade oferece novas possibilidades e desafios no que diz respeito à sua apropriação para a formação continuada no ensino e aprendizagem de línguas adicionais, em especial a língua inglesa (LI).

Os dispositivos móveis, em especial os *smartphones* e *tablets*, circulam em diversas práticas de nossa sociedade e contam com algumas especificidades: são populares (quase universalmente), pessoais, sociais e ubíquos, podendo ser facilmente transportados. Essas tecnologias, como nos lembra McLuhan (2001), podem funcionar como entidades que estendem as faculdades funcionais humanas. Dessa maneira, um professor pode naturalmente recorrer ao seu *smartphone* para se comunicar com colegas, fazer pesquisas, preparar materiais e desenvolver atividades sob demanda (na hora) (*just in time*) dentro ou fora de sala de aula, além de buscar recursos em diferentes contextos e integrá-los à sua formação e às práticas de ensino, como aponta Braga (2017). Apoiada nos estudos de Baran (2014) e Pegrum (2014), essa pesquisadora enfatiza que a mobilidade pode promover oportunidades de emancipação e empoderamento de aprendizes e formadores ao possibilitar que eles lancem mão de dispositivos móveis a qualquer tempo e em qualquer lugar para efetivamente fazerem uso de sua agência ou seu controle e tornarem-se (co)autores de seu processo de formação.

Royle et al (2014) defendem que o uso da tecnologia móvel para a formação de professores não é somente uma maneira de alcançar mais educadores. É, também, uma forma de promover o uso da tecnologia para a aprendizagem. Para esses autores, um currículo para a formação de professores deve incorporar a implementação e a reflexão sobre o uso de ferramentas digitais na aprendizagem. Os autores sugerem formações que promovam experiências efetivas com os dispositivos e aplicativos móveis para que os professores possam se familiarizar com o uso dessas ferramentas e refletir sobre seus potenciais nesses contextos.

A popularização das tecnologias móveis e seu potencial para a formação de professores e integração no contexto de ensino e aprendizagem de (LI) despertou o interesse de



formadores e pesquisadores em desenvolver uma formação via *WhatsApp*. Inspirada em Royle et al (2014), essa iniciativa, denominada Taba Móvel, configura-se como um espaço para a formação continuada e para a promoção de oportunidades de uso e reflexão sobre o potencial de dispositivos móveis no contexto de formação e prática de professores de LI.

Voltar o olhar para o professor em serviço e em formação é também pauta das diretrizes do documento oficial da UNESCO/2014 e das políticas públicas nacionais. Pesquisas da UNESCO mostraram que “sem orientação e capacitação, os professores frequentemente utilizam a tecnologia para ‘fazer coisas velhas de formas novas’, ao invés de transformar e melhorar abordagens de ensino e aprendizagem” (UNESCO, 2014, p.33). No Brasil, o uso do *tablet* educacional está sendo implementado por meio de uma ação do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado)¹, que visa à formação de professores voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A necessidade de desenvolver estudos empíricos sobre aprendizagem móvel, no contexto de formação de professores, nos motivou a realizar este trabalho, que estabelece diálogo com ações da Taba Móvel, um dos braços do Projeto Taba Eletrônica da Faculdade de Letras da UFMG. Com base no conceito de *affordance* (GIBSON, 1986), esta pesquisa visa compreender o potencial da mobilidade na formação continuada em LI, bem como identificar as percepções dos professores no que diz respeito ao uso de dispositivos e aplicativos móveis e às ações advindas dessa percepção.

2. A aprendizagem móvel como mediadora da formação de professores

Nas últimas décadas, observa-se uma grande tendência em desenvolver dispositivos tecnológicos móveis. A proliferação desses dispositivos inaugura novas possibilidades de interação envolvendo a mobilidade e a convergência de mídias por meio da Internet. Essa combinação permite que as interações em rede aconteçam em qualquer lugar e a qualquer hora.

O uso de dispositivos móveis como forma de mediação convida-nos a explorar novas formas de ensino e aprendizagem em razão de sua mobilidade e ubiquidade² e a investigar os novos desafios que emergem de sua integração na formação de professores e nas práticas de sala de aula de LI.

Se, em um primeiro momento, a maioria das pesquisas sobre aprendizagem móvel se voltou para a aprendizagem do aluno, as investigações que exploram o potencial

1 <http://www.fnnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-tablets>

2 O uso das tecnologias da informação e comunicação móveis, sensores e mecanismos de localização que, de forma convergente com diferentes mídias, possibilita a integração de um indivíduo ao contexto em ele está inserido, bem como a formação de redes, objetos, situações e eventos



dos dispositivos móveis para a formação de professores têm despertado o interesse de formadores e pesquisadores (BARAN, 2014). Como os estudos sobre aprendizagem móvel, no Brasil, ainda se encontram em fase embrionária, especialmente no contexto de formação continuada, apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre o conceito de aprendizagem móvel e, logo após, algumas discussões sobre os estudos voltados para formação de professores nesse contexto.

2.1 O conceito de aprendizagem móvel

Antes de apresentarmos algumas considerações sobre o conceito de aprendizagem móvel e sua utilização em contextos de formação continuada, faz-se necessário diferenciar o que é portátil do que é móvel. Pegrum (2014, p. 5), apoiado em Puentedura (2012), faz a seguinte distinção entre os dois conceitos: “abrimos um dispositivo portátil em um ponto A, o fechamos e o abrimos novamente no Ponto B, enquanto os dispositivos móveis poderão ser usados em ambos os pontos ou em qualquer lugar entre eles, sem pararmos”. Ao nos apropriarmos de dispositivos móveis para aprendermos uma língua adicional ou participarmos de uma iniciativa de formação continuada, podemos nos conectar, de forma espontânea, em diferentes contextos e em rede ou utilizar mídias *off-line* para esses fins.

A aprendizagem móvel conta hoje com tentativas de definição, sendo as primeiras delas mais voltadas para a tecnologia em si, como é o caso de Traxler (2005, p. 262), que considera aprendizagem móvel como “qualquer modalidade educacional na qual as únicas tecnologias ou as tecnologias dominantes são os aparelhos de bolso, conhecidos como *handheld* ou *palmtop*”.

De acordo com Traxler (2005) e Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), à medida que os dispositivos móveis foram incorporados em nosso dia a dia, práticas educacionais via dispositivos móveis passaram a ser discutidas a partir de um novo conceito denominado aprendizagem móvel (*m-learning*). A aprendizagem móvel passa a ser uma alternativa de mediação que, além de acolher diferentes tipos de abordagem, pode circular em diversas práticas educacionais, formais e informais de forma situada. A partir desses novos usos da tecnologia e baseados nos construtos dispositivos móveis, contexto e interação social, Crompton, Muilenburg e Berge (2013, p. 4) definem aprendizagem móvel como “aprendizagem em múltiplos contextos e por meio de interações sociais e de conteúdo que utilizam dispositivos eletrônicos pessoais”. Considerando que o conceito de aprendizagem móvel é relativamente novo e de natureza complexa, Braga (2017), apoiada na definição de Crompton (2013), apresenta algumas das especificidades do conceito de aprendizagem móvel encontradas na literatura. Nas palavras da autora:

a) a aprendizagem móvel é uma nova aprendizagem paradoxal, a qual é individual e, ao mesmo tempo, social. Essa relação que envolve o pessoal e o social não é apenas mobilizada, mas, também, intensificada pelos dispositivos móveis (KUKULSKA-HULME e TRAXLER, 2005; KUKULSKA-HULME, 2013; PEGRUM, 2014);



- b) a aprendizagem móvel pode empoderar indivíduos, que passam a ser agentes e *co-designers* de sua própria aprendizagem (PEGRUM, 2014);
- c) a aprendizagem móvel pode ser personalizada, situada, formal ou informal (KUKULSKA-HUME, 2013);
- d) aprendizagem móvel é sob demanda/ agora! (*just in time*) e curtas (*bite-sized*). A essência de uma aprendizagem nesses moldes envolve quando (agora!), quem, o que e por que, combinados com brevidade, em certo equilíbrio de nem muita e nem tão pouca informação (PEGRUM, 2014).

Acrescentamos, ainda, que a aprendizagem móvel pode ser assistida pela aprendizagem ubíqua. Trata-se de uma abordagem por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação móveis, dos sensores e dos mecanismos de localização, que colaboram para a integração do aprendiz ao contexto em ele está inserido, possibilitando a convergência de mídias e, conseqüentemente, a formação de redes, objetos, situações e eventos (SACCOL, SCHLEMMER e BARBOSA, 2011). Além disso, a aprendizagem móvel pode ser assistida pela aprendizagem *seamless*, uma abordagem caracterizada pela continuidade da experiência de aprendizagem por meio de uma combinação de localidades, tempos, tecnologias ou cenários sociais, podendo ser mediada por dispositivos móveis pessoais. A ideia central dessa abordagem é a de que não é viável formar alunos com todas as habilidades e com todos os conhecimentos de que precisam para a vida inteira somente por meio da aprendizagem formal (NICHOLAS; NG, 2015).

Braga (2017) enfatiza que essas especificidades se alinham com as discussões de Bateman (2010), que considera como principais benefícios da aprendizagem móvel: explorar práticas inovadoras de ensino e de aprendizagem; promover a aprendizagem centrada no estudante e seu engajamento com *affordances* de tecnologias móveis e tornar qualquer espaço um potencial espaço de aprendizagem.

2.2 Formação de professores via dispositivos móveis

Se, por um lado, observa-se o crescimento de estudos voltados para as potencialidades da aprendizagem móvel em diversos contextos de sala de aula, estudos no contexto de formação de professores são ainda incipientes. Em uma revisão que busca tratar de tendências e lacunas na literatura sobre aprendizagem móvel na área de formação de professores, Baran (2014) aponta resultados de uma síntese quantitativa de 329 artigos que culminou na análise qualitativa de 37. Esses tratavam primordialmente do contexto de professores em formação, professores em serviço, formadores e aconselhamento (*coaching*). Apresentamos resumidamente alguns desses resultados.

Primeiramente, o autor percebeu uma crescente tendência em se integrar aprendizagem móvel no contexto de formação de professores. Dos artigos examinados, inclusive artigos na área de aprendizagem de línguas, metade foi publicada entre 2012 e 2014. Mais da metade dos estudos (n=25) trata de implementações de aprendizagem móvel, programas, projetos ou cursos, apresentação de casos e estratégias de aprendizagem móvel na

formação de professores. Já o restante dos artigos (n=12) é predominantemente voltado para levantamentos sobre o uso, atitudes, percepções dos participantes.

O autor identifica que as perspectivas teóricas e conceituais são raramente reportadas. A literatura investigada por Baran (2014) não apresenta novas abordagens ou modelos para iniciativas de formação de professores. Para o pesquisador, os dispositivos móveis contam com um grande potencial para aprimorar a mobilidade na sala de aula e promover mudanças na maneira em que as práticas desse contexto são organizadas a partir de programas de formação de professores. Além disso, o autor aponta a necessidade de se desenvolverem modelos teóricos e pedagógicos com estratégias que auxiliem professores (em formação e em serviço) a desenvolver atividades via dispositivos móveis.

Outra constatação refere-se às variações nas percepções, atitudes e padrões de uso. Os artigos analisados por Baran (2014) apontam que a integração da aprendizagem móvel e iniciativas de formação de professores promoveu oportunidades de reflexão-durante-ação, um componente essencial durante a formação profissional. O compartilhamento das experiências e o impacto da formação continuada na inclusão de tecnologias na sala de aula são padrões comuns na análise qualitativa desses estudos.

Além disso, a análise revelou que o engajamento com a aprendizagem móvel e dispositivos é considerado benéfico. De forma geral, os resultados evidenciam uma atitude positiva quanto ao uso de dispositivos móveis na formação de professores.

Por fim, Baran (2014) concluiu que os desafios são raramente reportados. A pesquisa realizada revela que a maioria dos estudos é favorável ao uso da aprendizagem móvel e poucos apresentaram desafios de forma detalhada. Os desafios envolviam questões éticas, falta de suporte, limitações tecnológicas, experiência insuficiente, proibição de celulares nas escolas e adaptação curricular.

Almeida e Araujo Jr. (2013) apresentaram uma análise do estado da arte do uso de dispositivos móveis no Brasil e também constataram a necessidade de mais pesquisas que analisem o papel do professor no contexto de ensino e aprendizagem via dispositivos móveis. Na mesma linha, os estudos de Crompton (2013), Santos Costa (2013) e Royle et al (2014), dentre outros trabalhos na área, indicam que o papel da aprendizagem móvel na formação do professor precisa ser mais bem investigado, o que pode servir de base para novas iniciativas, sejam elas por meio de projetos individuais ou institucionais, bem como iniciativas mais abrangentes que envolvam a alocação de recursos públicos ou privados.

3. *Affordances*

Partindo da Ecologia – campo científico que investiga as inter-relações estabelecidas entre um organismo e outros elementos de um ecossistema – compreendemos, neste trabalho, a tecnologia, a linguagem e as relações de ensino e aprendizagem em uma ampla rede interligada de forma dinâmica e interdependente, reconhecendo que “todos os membros de uma comunidade ecológica estão interligados numa vasta e intrincada rede de relações” (CAPRA, 1999, p.231).



Em uma perspectiva ecológica, é de fundamental relevância a noção de *affordance*, cunhada por Gibson (1986), para referir-se às potencialidades de ação entre um agente (animal ou pessoa) e o mundo (ambiente). Esse conceito envolve, portanto, um relacionamento recíproco de um organismo com um traço particular do seu ambiente. O agente percebe as possibilidades e limitações disponíveis no ambiente para atingir seu objetivo. Esse conjunto de possibilidades e limitações constituem as *affordances* do ambiente.

Para Gibson, as *affordances* são parte da natureza e podem não estar visíveis, não ser desejadas ou estando ainda para ser descobertas. De acordo com sua percepção, o agente opta por utilizar um objeto com uma finalidade específica e não com outras. Como aponta Gibson (1986), uma pedra, por exemplo, pode ser usada como um projétil, como um peso para papel, como apoio para livros, martelo, prumo para um pêndulo ou para formar uma parede. Nesse sentido, o indivíduo relaciona-se com outros indivíduos ou elementos presentes no ambiente em que ele está situado. Tais elementos possuem um potencial de significado que, ao ser percebido pelo agente, possibilita-lhe captar as *affordances* e as possibilidades de ação.

A percepção em um ecossistema, como destaca Churchill (2007), é bidirecional, pois o indivíduo, ao mesmo tempo em que percebe algo no ambiente, percebe a si mesmo como agente. Esse autor destaca que todo ato de percepção implica um ato de autopercepção e é nessa relação que se estabelece a construção de significados.

Trazendo o conceito de *affordance* para a Linguística Aplicada em uma abordagem ecológica, van Lier (1996, 2000) enfatiza a interdependência entre o aprendiz e o ambiente. Essa perspectiva implica olhar para uma situação como um todo e questionar o que nesse ambiente faz com que os eventos transcorram de uma determinada maneira. Trata-se do estudo da relação estabelecida entre um agente e outros elementos situados em um ecossistema. Envolve, portanto, o estudo do contexto, do movimento, do processo e da ação. Van Lier (2002, p. 147) caracteriza as *affordances* como as maneiras pelas quais um indivíduo relaciona-se com o ambiente por meio da percepção-em-ação. Esse autor destaca que um contexto que tem a linguagem como parte da ação oferece uma variedade de oportunidades para a construção de significado.

Segundo van Lier (2004), uma razão para a utilização do conceito de *affordance* na área de Linguística Aplicada seria o reconhecimento das relações que um aprendiz pode estabelecer com o outro e em determinado ambiente. Além disso, permitiria compreender o aprendiz em sua totalidade (fisicamente, mentalmente e socialmente), ao reconhecer a complexidade dos fatores contextuais do ambiente.

Paiva (2011) destaca que o conceito de *affordance* tem influenciado as maneiras de compreender o fenômeno da aprendizagem de língua, especialmente no que se refere às práticas sociais da linguagem que emergem a partir das percepções e interpretações do aprendiz no ambiente no qual ele está inserido.

No que concerne ao uso de ferramentas tecnológicas, é de relevância o trabalho de Norman (1999), que rediscute o conceito de *affordance* no contexto da indústria

do design e faz uma distinção entre *affordances* reais ou naturais de uma ferramenta e as *affordances* percebidas pelo usuário. Ele descreve as *affordances* naturais de forma semelhante às aquelas originalmente descritas por Gibson e as *affordances* percebidas como ações que o usuário percebe serem possíveis, independentemente de serem reais ou de um objetivo, contexto específico ou de experiências anteriores.

Tal como na conceituação original de Gibson (1986), Norman (1999) destaca a relevância da percepção do agente. Segundo ele, as *affordances* percebidas especificam um conjunto de atividades possíveis, mas são de pouca relevância se elas não estiverem visíveis para os usuários. Esse autor acrescenta que no *design* de produtos, em que se lida com objetos reais e físicos, pode haver tanto *affordances* naturais quanto *affordances* percebidas que não são necessariamente as mesmas. O autor afirma que um sistema computacional já vem com certas *affordances* físicas ou naturais, que podem ser distintas das *affordances* percebidas pelo usuário. Nessa perspectiva, as *affordances* naturais nem sempre precisam ter uma presença visível e as *affordances* percebidas podem, inclusive, nem ser viabilizadas pelo sistema. Para o autor, o trabalho do *designer* é o de assegurar que as ações desejadas e relevantes estejam perceptíveis ao usuário.

A partir do refinamento conceitual feito por Norman (1999), van Lier (2004) apresenta uma distinção entre os objetos com *affordances* naturais e os objetos de *affordance* socioculturais, uma vez que esses objetos de natureza sociocultural sinalizam *affordances* de maneira especial, ou até mesmo óbvia, para os humanos. O autor destaca que o ambiente está repleto de significados potenciais e que a interação nesse ambiente pode possibilitar ao agente a percepção e a atividade com novos significados, ou seja, novas *affordances*.

Burden e Atkinson (2008) definem as apropriações de ferramentas tecnológicas por educadores para propósitos pedagógicos como *affordances* pedagógicas. Esses autores apoiam-se em McLoughlin e Lee (2007), que afirmam não estarem as *affordances* das ferramentas tecnológicas predefinidas em sua funcionalidade particular. Assim, nessa visão, a utilidade pedagógica de uma ferramenta ou tecnologia não é definida por sua funcionalidade ou *design* específico (BURDEN; ATKINSON, 2008). Nessa perspectiva, as possibilidades de uso de certa funcionalidade de uma ferramenta podem não ser óbvias ou aparentes e, em alguns casos, as *affordances* pedagógicas somente evidenciam-se em condições e contextos específicos.

Considerando a aprendizagem como algo que emerge da participação no mundo social, torna-se relevante observar como os aprendizes percebem e usam os objetos e recursos no ambiente para produzirem sentido ou para realizarem determinada ação.

4. Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista. Segundo Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa envolve procedimentos de coleta que resultam em dados primariamente abertos e não-numéricos que são, *a posteriori*, analisados por métodos não-estatísticos. Denzin e Lincoln (2006, p. 23) ressaltam que abordagens qualitativas

“buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado”. Nesse sentido, Sarmiento (2003) defende que o paradigma interpretativista percebe a realidade como (co)construída por interpretações do real feitas pelos indivíduos em seus devidos contextos.

Como mencionado, na perspectiva de Gibson (1986), o ambiente oferece *affordances* aos animais, nesse estudo vistos como agentes. Para o autor, as *affordances* surgiriam da percepção do agente em relação às diversas características e peculiaridades de um ambiente. Dessa maneira, podemos perceber uma relação de complementaridade entre agente e ambiente e é dela que surgiria a percepção. Assim, com o objetivo de analisar e interpretar o que as atividades da “Taba Móvel” oferecem ou fornecem a seus professores participantes, descrevemos a seguir esse ambiente e seus agentes.

4. 1 O ambiente

A “Taba Móvel” é uma ação da “Taba Eletrônica”, projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, que busca oferecer oportunidades para o desenvolvimento do letramento digital, especialmente de professores da Educação Básica ou pessoas que estejam interessadas em aprender e ensinar modos de pensar e utilizar ferramentas ligadas às tecnologias da informação e comunicação. O projeto é idealizado como uma grande aldeia tecnológica, um lugar coletivo e colaborativo de troca de ideias e habilidades ligadas às novas mídias.

A “Taba Móvel” surge, portanto, da demanda dos professores em integrar as tecnologias móveis em seu processo de formação continuada. Assim, essa ação envolve 3 fases: 1) familiarização com diferentes aplicativos móveis e reconhecimento de gêneros que circulam em plataformas móveis – duração de 6 semanas; 2) discussões de textos teórico-metodológicos sobre aprendizagem móvel selecionados a partir das necessidades e demanda dos professores participantes. Nessa fase os participantes são convidados a refletir sobre as possibilidades e limitações de plataformas e aplicativos móveis no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa – duração de 8 semanas; 3) integração de dispositivos móveis nas práticas de ensino de línguas. Nessa fase, os docentes também são convidados a refletir sobre o uso de dispositivos móveis a partir das experiências em sala de aula e compartilhar essas experiências com os colegas – duração de 6 semanas.

A primeira fase da versão piloto dessa formação ocorreu de outubro a dezembro de 2015, quando foram coletados os dados analisados neste artigo. Ela foi realizada no aplicativo *WhatsApp* por meio de um grupo em que todos os participantes foram adicionados. A interação do grupo se fez por meio de mensagens de texto, mensagens de áudio, envio de fotos, compartilhamento de localização, dentre outros. Todas as atividades foram desenvolvidas tendo em mente os gêneros mais frequentes nesse tipo de ambiente, como as *selfies*, os memes, as colagens de fotos, os mapas de localização etc.

4.2 Os agentes

Os agentes que interagiram nesse ambiente eram dez professores de inglês da Educação Básica. Todos afirmaram ter internet e rede *wifi* em casa e 75% afirmaram ter acesso no ambiente de trabalho. Todos afirmaram já utilizar o aplicativo *WhatsApp* e ser participantes de outros grupos de mensagens, tais como grupos de família, colegas de trabalho, amigos de infância etc. Dentre as funcionalidades do *smartphone* mais utilizadas, estão o email, o navegador, a câmera, o *wifi*, o relógio e os mapas.

Uma característica bastante peculiar dos agentes nesse ambiente é a diversidade regional. Graças à mobilidade, participantes de diferentes cidades e regiões do país puderam se encontrar em um mesmo ambiente virtual. Os professores participantes da Taba Móvel eram residentes em Belo Horizonte (MG), Montes Claros (MG), Uberlândia (MG) e Ilhéus (BA).

4.3 Instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise

Para a geração dos dados, utilizamos dois instrumentos: um *corpus* e um questionário semiestruturado. O questionário semiestruturado foi criado em formato digital na plataforma *Google Drive*. Na primeira parte, as perguntas buscavam traçar um perfil pessoal e tecnológico dos professores em relação à tecnologia móvel, o que gerou as informações presentes na seção 4.2 (os agentes). Já na segunda parte, as perguntas eram mais abertas e tinham o objetivo de fazer emergir as percepções dos professores em relação à ação “Taba Móvel”, como o conhecimento prévio sobre tecnologia móvel, atividades preferidas, recursos de áudio, mensagens instantâneas, motivação para o curso, o uso da língua inglesa, uso do *smartphone* etc. Esses dados serão discutido na próxima seção. O link do questionário foi enviado no grupo do *WhatsApp* em que a formação ocorria.

O *corpus* foi composto de todas as interações realizadas durante a formação. Todo o histórico de mensagens foi salvo e arquivado. A partir de um levantamento dos padrões mais recorrentes nas interações durante a formação, algumas capturas de tela com interações foram selecionadas e serão apresentadas e discutidas na seção seguinte.

A análise dos dados foi guiada pelos princípios e métodos da pesquisa qualitativa (HOLIDAY, 2002; DÖRNIEY, 2007). Primeiramente, houve a busca por unidades significativas (HOLIDAY, 2002), ou seja, enunciados que revelassem as *affordances* relacionadas à tecnologia móvel. Em seguida, essas *affordances* foram agrupadas, de acordo com suas regularidades. Assim, de maneira indutiva, foram criadas categorias de *affordances*, a serem discutidas a seguir.

5. Discussão dos dados

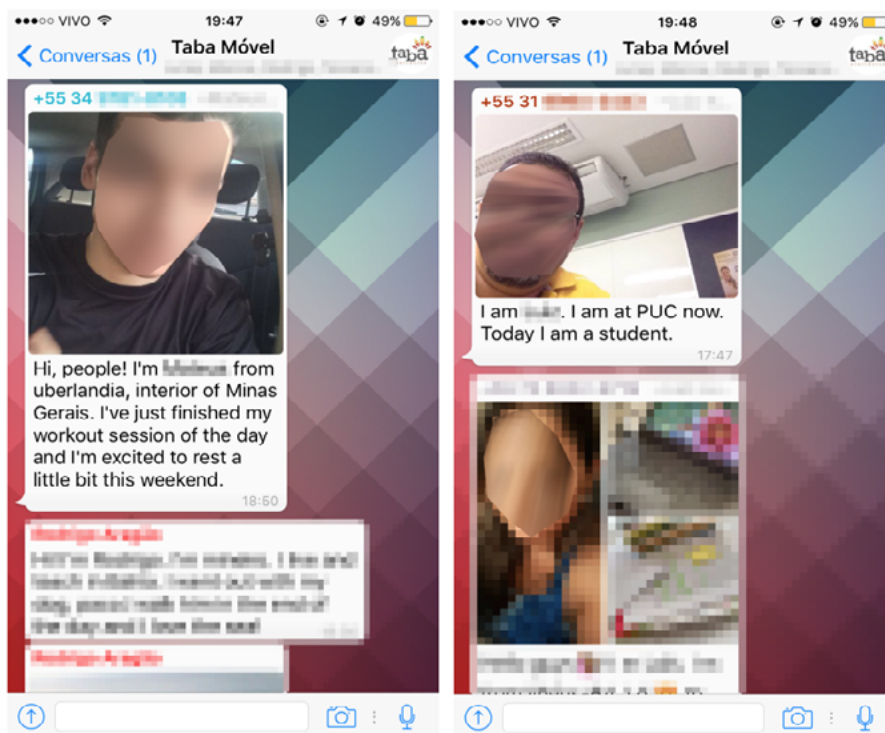
A mobilidade aliada à ubiquidade dos *smartphones* e *tablets* proporcionam oportunidades de interagirmos de qualquer localidade e a qualquer momento. Entretanto, um dos pontos enfatizados na literatura (PEGRUM, 2014) é que a mobilidade na aprendizagem móvel não diz respeito somente aos dispositivos, mas às oportunidades de transformarmos os contextos reais em contextos de aprendizagem ao circularmos em diversas práticas. Essa perspectiva traduz a verdadeira mobilidade dos recursos dos dispositivos e aplicativos móveis se consideramos que o(a) professor(a), em eventos de aprendizagem situada e real, pode capturar, (re)organizar, (re)apresentar conteúdos gerados por ele(a) e compartilhados em rede com outros que, juntos ou individualmente, irão (re)utilizá-los como recursos para ensinar e aprender.

No caso da formação Taba Móvel, que incluiu o reconhecimento e produção de gêneros textuais que circulam nas redes sociais, os formadores e professores demonstram reconhecer 'seus próprios mundos' como espaços de aprendizagem. Como nos lembra Pegrum (2014, p. 8), apoiado em Pachler et al (2010), se, no passado, o foco contextual fora de sala de aula se limitava a viagens de campo, hoje o mundo se tornou um currículo populado por usuários de dispositivos móveis que podem se apropriar de diferentes 'mundos' ao perceberem suas oportunidades de aprendizagem.

A primeira atividade da Taba Móvel, *Introduce your selvies*, teve como objetivo criar oportunidades para que os participantes apresentassem aspectos diferentes de suas vidas. Os professores tiveram a liberdade de escolher aspectos de sua identidade que gostariam de compartilhar com o grupo. Essa manifestação espontânea a partir de contextos situados possibilitou que esses docentes se expressassem em inglês e experimentassem como tal atividade poderia ser adaptada ao seu contexto de ensino. Das interações com os pares, surgiram novas ideias de como utilizar os *selfies*. O mesmo pode ser dito quando os professores criaram *braggies*³ a partir de cenas reais do cotidiano e as transformaram em oportunidades de aprendizagem, no caso, de explorar o gênero e refletir sobre maneiras de utilizá-lo como ferramenta de ensino e aprendizagem com seus alunos. Ao perceber o potencial da mobilidade dos dispositivos e dos contextos reais para aprendizagem, observamos a percepção-em-ação dos professores e sua validação desses elementos para a aprendizagem. As Figuras 1 e 2 ilustram essas questões.

3 Imagem postada nas redes sociais para provocar "inveja" nos amigos internautas.

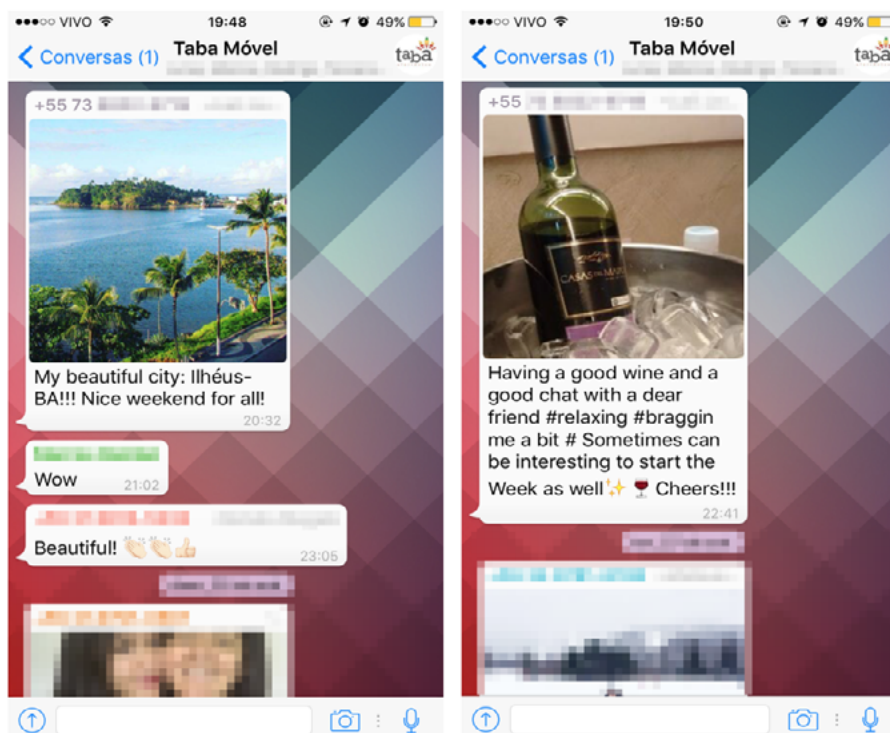
Figura 1. Exemplos de selfies.



Fonte: Dados dos autores.

Na Figura 1, os exemplos de *selfies* ilustram que os professores elegem espaços para se apresentarem e assumem a identidade que lhes convém no momento de sua apresentação. Já nos exemplos da Figura 2, os professores apresentam nas *braggies*, ações situadas para causarem 'inveja' em seus colegas internautas.

Figura 2. Exemplos de braggies.

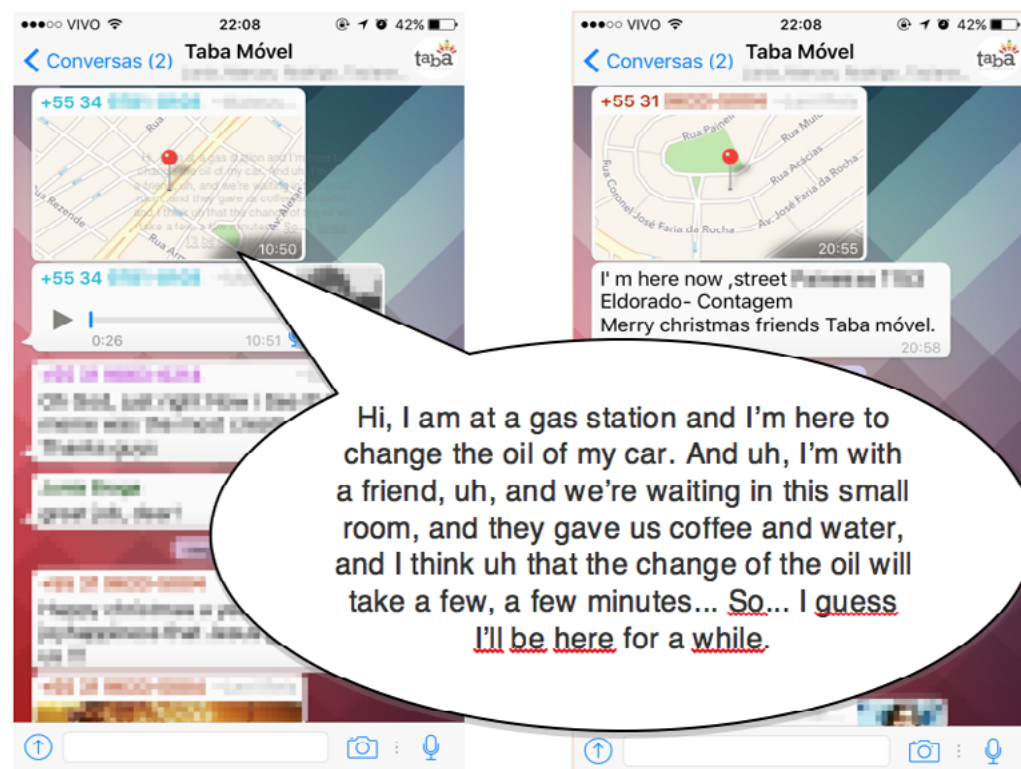


Fonte: Dados dos autores.

Como aponta Van Lier (2004), a atividade em um ambiente pode gerar *affordances* que aprimoram ou limitam essa atividade e as atividades subsequentes. Esse é o caso de dois relatos no grupo no tocante às tarefas dos *selfies* e *braggies*, que envolviam câmeras frontais. Em vez de postar *selfies*, por exemplo, as professoras se valeram de fotos armazenadas em seus celulares, já que seus dispositivos não possuíam câmeras frontais. Apesar de as docentes terem percebido a possibilidade de lançar mão dessas imagens, demonstrando percepção-em-ação, a limitação do dispositivo culminou, de certa forma, na descaracterização dos gêneros *selfie* e *braggie*.

Outra atividade relacionada a múltiplos contextos envolveu o uso da funcionalidade do GPS no *WhatsApp* para postar os locais onde os professores estavam e uma descrição oral, via mensagem em áudio, sobre esse local e o que estavam fazendo lá. Analisando as interações dos professores durante o desenvolvimento dessa tarefa, observamos que eles reconhecem contextos locais fisicamente situados como espaços de aprendizagem e formação. Ressaltamos que a percepção da mobilidade está presente tanto na proposta dessa formação, que promove oportunidades de aprendizagem a partir de múltiplos contextos, quanto nas ações dos professores.

Figura 3. Exemplos de atividade com uso do GPS



Fonte: Dados dos autores.

Nas imagens da Figura 3 os professores utilizam o GPS para apontar a localidade em que estão e contextualizar a descrição oral a ser desenvolvida. Além de tornar espaços reais espaços de aprendizagem, por contarem com seus dispositivos móveis na palma da mão, os professores produzem textos orais e escritos que informam o grupo sobre os múltiplos contextos onde eles estão fisicamente situados.



Ao serem questionados se o fato de o *smartphone* estar sempre com eles influenciou sua participação no curso, os professores apontaram que a presença desses dispositivos no ambiente em que estavam agilizou o desenvolvimento de tarefas e permitiu sua realização a qualquer hora e a qualquer tempo. Nas palavras dos professores:

- (1) Sim, pois me permitia realizar as atividades no primeiro tempo livre.
- (2) Sim. Sem o *smartphone* à mão seria impossível participar tão efetivamente.
- (3) Sim. Com a vida corrida de professor e tendo o *smartphone* sempre perto facilitou a participação.
- (4) Sim! Me senti animado, porque as possibilidades de uso são grandes. A qualquer momento poderia entrar no grupo e fazer alguma atividade, escutar as opiniões dos meus colegas, etc. E eu poderia fazer isso a qualquer instante.

Diferentemente de dispositivos fixos, como computadores *desktop*, o fato de os dispositivos móveis poderem ser usados sob demanda, *just in time*, pode favorecer a percepção do agente em relação ao objeto e conseqüentemente promover a ação desse agente no ambiente, bem como ações subseqüentes. Ainda durante a primeira etapa da formação dedicada à familiarização com os dispositivos móveis, o grupo foi surpreendido positivamente com iniciativas de professores de integrar as tecnologias móveis em suas práticas de sala de aula. Acreditamos que essa integração ocorreu logo após as atividades propostas pelo fato de os *smartphones* do professor e dos alunos estarem disponíveis no ambiente, no caso, na sala de aula. Entretanto, a rápida evolução dos dispositivos móveis pode representar um desafio para as práticas de aprendizagem móvel, principalmente se considerarmos que nem sempre, ao planejarmos aulas, cursos ou oficinas, temos conhecimento das limitações dos dispositivos utilizados pelos participantes dessa experiência de aprendizagem.

Passamos agora a apresentar, exemplificar e discutir as categorias de *affordances* percebidas pelos professores participantes da formação Taba Móvel.

5.1 *Affordances* para a formação continuada

Ao analisarmos o questionário preenchido pelos professores no final da primeira etapa da formação, foi possível notar que os participantes percebiam *affordances* para seus processos de formação continuada. Essas percepções relacionam-se, principalmente, ao uso do dispositivo móvel e ao *design* pedagógico utilizado. A seguir, apresentamos e discutimos excertos com depoimentos de professores que ilustram essa categoria de *affordances*.

Quando questionados sobre os possíveis usos de *smartphones*, o grupo de professores demonstrou reconhecer as possibilidades do dispositivo móvel para o desenvolvimento profissional, como ilustram os dois excertos a seguir.

- (5) Pesquisa de material para aulas, textos para atividades, curso de capacitação e formação continuada.





- (6) A possibilidade me formar usando meu celular móvel, ou seja, não seria um curso com horário fixo e a qualquer instante tinha em minhas mãos um curso de formação.

No excerto 5, temos uma resposta típica para a pergunta “Você usa o *smartphone* para o seu desenvolvimento profissional? De que maneira?”. Todos os participantes que responderam o questionário afirmaram que já utilizavam seus dispositivos para se aperfeiçoarem enquanto professores de inglês. A possibilidade de busca de materiais para prática em sala de aula foi bastante mencionada e será mais bem discutida na categoria seguinte, mas há que se destacar a percepção dos professores de que o celular pode ser também um espaço para o desenvolvimento profissional.

O excerto 6 contém o depoimento de um professor que narra a sua motivação para participar da formação. Seu discurso revela que a percepção das *affordances* do dispositivo móvel – a mobilidade e a ubiquidade – motivou-o a participar da Taba Móvel, evidenciando, assim, a sua percepção de que o ambiente móvel configura-se como um espaço profícuo para a formação continuada de professores.

O discurso de alguns professores evidenciou que o desenho pedagógico utilizado no processo de formação continuada os fez perceber mais potencialidades de uso dos *smartphones*. Alguns relatos revelaram que a experiência na formação os fez enxergarem mais possibilidades de utilização da tecnologia móvel para a aprendizagem, como ilustram os dois excertos a seguir.

- (7) Costumava utilizar o WhatsApp de forma livre, estimulando conversas relacionadas aos temas das aulas, a única regra era usar o inglês e não postarem conteúdos impróprios, mas com essa organização de atividades sequenciadas, explorando diversos gêneros atuais, pareceu-me bem melhor! Estou organizando um projeto no Mestrado e com certeza utilizarei uma atividade similar a dos memes, pois explora a visão crítica do aluno, por meio de um gênero que os jovens adoram. As propostas foram excelentes!

- (8) PERFEITO! Antes já estava usando com meus alunos. Depois do grupo aqui na TABA fiquei mais motivada e motivei meus alunos.

No excerto 7, o professor relata que o uso do aplicativo *WhatsApp* para fins de aprendizagem já era presente em sua prática. No entanto, a experiência na formação parece ter (re)validado essa iniciativa e fez com que ele refletisse mais sobre a forma como trabalhava, fazendo-o agir sobre sua própria prática. Nesse contexto, o *design* pedagógico embasado na abordagem de gêneros textuais parece ter feito com que o docente percebesse oportunidades mais efetivas de utilizar a tecnologia móvel para a aprendizagem e incorporá-la ao seu cotidiano. Isso pode ser visto também no excerto 8, em que o professor declara ter percebido que a experiência na Taba Móvel fez com que ele se sentisse mais motivado e seguro com relação à utilização de *smartphones*.



Uma das limitações apontadas pelos professores foi o tamanho da tela de *smartphones* para leitura de textos. Nesse sentido, eles afirmam recorrer aos *tablets* e computadores para leituras extensivas. A seguir, discutiremos as *affordances* pedagógicas identificadas neste estudo.

5.2 *Affordances* pedagógicas

Buscando identificar as *affordances* pedagógicas percebidas pelos professores participantes do curso, foi perguntado no questionário se eles já haviam utilizado com seus alunos alguma das funcionalidades dos aplicativos dos dispositivos móveis e como foram utilizadas. Destacamos, a partir das respostas, algumas *affordances* pedagógicas percebidas pelos professores.

Tabela 1: Aspectos técnicos dos dispositivos móveis e *affordances* pedagógicas.

Aspectos da tecnologia	<i>Affordances</i> pedagógicas percebidas
Utilização de <i>email</i>	Desenvolvimento de atividade de escrita em língua inglesa
Navegação na internet	Acesso e publicação em blogs, pesquisa <i>online</i> e busca de informações para projetos de sala de aula.
Acesso a mapas <i>online</i>	Realização de atividades de "giving directions".
Uso de ferramenta de tradução	Checagem de significado de palavras.
Criação de grupos no <i>WhatsApp</i>	Criação de um espaço de interação com os alunos.
Conversa via mensagem de texto	Estímulo a conversas sobre temas relacionados às aulas. Desenvolvimento da habilidade de escrita. Uso autêntico do idioma.
Gravação de voz	Checagem de pronúncia. Desenvolvimento da habilidade de pronúncia. Desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Uso autêntico do idioma. Avaliação da produção oral.
Gravação de vídeos	Produção de conteúdo para postagem no <i>Youtube</i> .

Fonte: Dados dos autores.

As potencialidades das ferramentas e aplicativos disponíveis em sala de aula por meio das tecnologias móveis são percebidas pelos professores como potencialidades para realizar outras ações e incrementar as atividades de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Essas ferramentas tecnológicas, como afirma Norman (1999), já trazem certas *affordances* naturais em função de seu *design*. Porém, as *affordances* percebidas pelo usuário podem ser variadas e, às vezes, distintas das *affordances* naturais.

A disponibilidade de aplicativos de *e-mail* nos dispositivos móveis é percebida pelos professores como uma maneira de desenvolver atividade de escrita em língua inglesa. Nos termos de Norman (1999), a *affordance* natural do aplicativo de *e-mail* seria a troca de mensagens. Porém, os professores percebem a possibilidade de apropriação para o trabalho com a habilidade de escrita nas aulas de língua inglesa como uma *affordance* pedagógica desse aplicativo.

A possibilidade de utilização do navegador de internet em sala de aula por meio dos *smartphones* é percebida como uma potencialidade para o desenvolvimento de atividades de sala de aula, bem como outras ações que excedem o espaço escolar. O tradutor *online* é percebido pelo professor não apenas como uma ferramenta para a tradução de textos, mas também como uma alternativa para checar o significado de palavras durante as atividades de aula. O acesso a mapas *online* é percebido pelo professor como uma oportunidade para a prática de atividades relacionadas a informações sobre localização e direções.

A funcionalidade de criação de grupos no *WhatsApp* é percebida pelos professores como útil para a criação de outros espaços de interação com os alunos. Nessa mesma linha, a possibilidade de conversa via mensagem de texto por meio desse aplicativo é percebida como uma forma de promover o uso autêntico do idioma, de estímulo a conversas sobre temas relacionados às aulas e de desenvolvimento da habilidade de escrita.

Nessa mesma perspectiva, a ferramenta de gravação de vídeos é percebida pelos professores em seu potencial de promover o uso autêntico do idioma por meio da produção de vídeos para a publicação no YouTube. Já a disponibilidade de ferramenta de gravação de áudio nos dispositivos móveis em sala de aula é percebida como possibilidade para diversas ações relacionadas ao fazer pedagógico. Dentre as *affordances* pedagógicas percebidas pelos professores, estão a realização de atividades voltadas ao desenvolvimento da compreensão oral e da pronúncia, checagem de correção na pronúncia, uso autêntico do idioma e avaliação da produção oral.

Os professores perceberam nas ferramentas e aplicativos móveis certas possibilidades de apropriação para além das *affordances* naturais. Observamos, portanto, que a *affordance* pedagógica emerge da dinâmica entre o contexto, a funcionalidade da ferramenta e o ambiente social no qual os participantes estão situados.

Além da percepção dos professores acerca das possibilidades de apropriação dos dispositivos móveis em suas práticas de ensino, destaca-se também a percepção da possibilidade de apropriação para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, em especial a compreensão e produção oral, como veremos mais detalhadamente a seguir.

5.3 *Affordances* para o desenvolvimento linguístico

Os dispositivos e ferramentas tecnológicas já vêm com certas *affordances* físicas ou naturais. Porém, como afirma Norman (1999, p. 39), ao *designer* interessam mais as ações que o usuário percebe serem possíveis do que aquelas que são reais ou naturais. Nessa perspectiva, mais que descrever as *affordances* naturais dos dispositivos móveis e dos aplicativos, buscamos compreender as *affordances* efetivamente percebidas pelos professores participantes do curso.

Algumas *affordances* percebidas pelo grupo de professores participantes focalizavam o desenvolvimento de habilidades de usuários da língua. Dessa maneira, ao se engajarem nas tarefas da Taba Móvel, os agentes parecem ter reconhecido que o ambiente lhes propiciava possibilidades de desenvolvimento linguístico, como a melhora da compreensão e da produção oral, além de reflexões acerca do uso da língua.

Quando questionados sobre o uso da ferramenta de áudio do *WhatsApp*, alguns professores demonstraram ter percebido *affordances* desse recurso para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, como mostra o excerto a seguir:

- (9) Com cada áudio pude treinar a habilidade de listening.

Por meio desse excerto, podemos perceber que esse professor associa a utilização da ferramenta à melhora de sua compreensão oral. Algumas das tarefas semanais pediam que os professores enviassem áudios com apresentações, comentários e *feedbacks*. Podemos inferir que esse professor percebeu mais *affordances* na ferramenta de áudio, que primariamente nos possibilita gravar e reproduzir mensagens, utilizando-a para ouvir as mensagens de seus colegas como uma maneira de desenvolver sua habilidade de escuta.

A percepção da possibilidade de melhora da compreensão oral foi uma *affordance* que emergiu em diversos momentos em que os professores davam suas opiniões sobre a formação. Em alguns relatos, é possível perceber as ações tomadas pelos participantes em relação à percepção de que a ferramenta de áudio possibilitaria melhora na compreensão e, conseqüentemente, na produção oral. Os excertos a seguir ilustram duas dessas ações:

- (10) [...] Percebi que melhorou o meu "listening" porque ouvia o áudio dos colegas várias vezes até entender tudo o que estava sendo dito.
- (11) Querem perceber se eu compreendia os áudios e, para ser bem sincera, de alguma forma também comparar como estavam os meus áudios. Isso me fez refletir no que precisava melhorar e aos poucos me fez ganhar segurança.

No excerto 10, temos a ação de repetição frente à percepção da possibilidade de melhora na compreensão oral. O professor reconhece ter percebido uma melhora em sua compreensão oral e a relaciona à ferramenta de áudio, que lhe permite ouvir os colegas quantas vezes quiser. Esse professor, portanto, demonstra ter percebido a *affordance* da ferramenta e utilizado a estratégia de repetir a mensagem de áudio quantas vezes quiser.



Já no excerto 11, o professor em questão demonstra ter percebido na ferramenta de áudio a possibilidade de avaliação e orientação de sua compreensão e produção oral. Por meio da comparação, o professor ouvia as tarefas elaboradas pelos colegas, refletia sobre elas, percebia o que era preciso melhorar e, assim, sentia-se mais confiante para produzir outros áudios. Desse modo, a estratégia utilizada frente à *affordance* da ferramenta percebida por esse professor seria a de comparar e avaliar produções orais (a sua e a de outros).

A produção oral também foi uma das habilidades mencionadas pelos participantes quando relatavam suas percepções sobre a formação e recursos do *WhatsApp*. Alguns professores associavam as interações promovidas por meio da ferramenta de áudio à melhora na produção oral, como podemos perceber no excerto a seguir. A percepção desse professor ilustra a *affordance* da ferramenta de áudio de desenvolver a produção oral.

- (12) Acredito que estas interações têm contribuído e muito para o aumento de nossas habilidades de fala na língua inglesa.

Ainda sobre as interações durante a formação, não foi somente na ferramenta de áudio que os professores perceberam *affordances*. Eles também perceberam que a mensagem instantânea, em formato de texto, oferecia possibilidades de desenvolvimento linguístico. A interação por meio dessa funcionalidade foi percebida como uma maneira de usar a língua inglesa, como ilustra o excerto a seguir:

- (13) Achei que foram válidas, porque nos permita praticar e fazer uso da língua. Porém, não houve *feedback* (de língua) e, se houvesse, meu desenvolvimento desta habilidade seria imensamente maior.

O excerto 13 evidencia ainda a percepção de outra *affordance* do ambiente, a de oferecer *feedbacks* linguísticos por meio de mensagens de texto ou áudio. Embora não tenha havido esse tipo de intervenção, essa é uma possibilidade que os objetos desse ambiente poderiam oferecer.

Em relação às *affordances* para o desenvolvimento linguístico, a ferramenta de áudio foi o recurso mais mencionado pelos professores. Na percepção desses agentes, ela oferece mais possibilidades de desenvolvimento, tanto de habilidades linguísticas (como a compreensão e produção oral), como de capacidades intelectuais (como a reflexão e o senso crítico) que, na percepção dos professores, influenciam seus desempenhos enquanto usuários da língua. Os excertos 14 e 15 ilustram *affordances* desse tipo.

- (14) Uma ferramenta muito boa, pois possibilita ao usuário ouvir sua própria voz e refletir sobre esse uso e também em comparação com os áudios produzidos pelos demais.
- (15) Interessante, nos faz pensar rápido, desenvolve nosso senso crítico e nos diverte ao mesmo tempo.

No excerto 14, o professor dá a sua opinião positiva em relação à ferramenta de áudio do *WhatsApp*, deixando clara a sua percepção de que ela, por possibilitar a repetição do áudio, promove a reflexão sobre o uso da língua do falante em relação aos demais agentes desse ambiente. Esse excerto ilustra a percepção do professor em relação à possibilidade de reflexão sobre a língua. Já o excerto 15, ilustra a percepção de que a ferramenta pode oferecer possibilidades de desenvolver o senso crítico, o que corrobora o estudo de Baran (2014), que identificou a aprendizagem móvel como promotora de oportunidades de reflexão-durante-ação.

A *affordance* natural da ferramenta de áudio do *WhatsApp* seria a gravação de mensagem de voz como alternativa ou de forma complementar à comunicação instantânea via mensagem de texto. No entanto, além da *affordance* natural da ferramenta e da *affordance* explícita no design do curso, os participantes perceberam outra *affordance* nessa ferramenta: desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral em língua inglesa.

Conforme argumenta Norman (1999), as *affordances* especificam certas ações possíveis, mas são pouco úteis se não estiverem visíveis aos usuários. Ele acrescenta que “a arte do *designer* é assegurar que ações desejadas, relevantes estejam prontamente perceptíveis” (NORMAN, 1999, p. 41). A utilização de mensagens de voz para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos professores era uma *affordance* desejada no *design* do curso, embora não estivesse explícita nas instruções das tarefas. A “arte” dos *designers* do curso nesse caso foi organizar as atividades de forma a possibilitar aos professores participantes a percepção dessa *affordance*.

Considerações finais

Neste trabalho, discutimos a integração de dispositivos móveis na formação continuada de professores de inglês e investigamos as percepções de professores sobre o uso desses dispositivos, bem como as ações advindas dessas percepções.

Os resultados indicam que os professores percebem as potencialidades da aprendizagem móvel e reconhecem que a integração de recursos digitais móveis pode promover oportunidades de aprendizagem de língua inglesa. Os professores, portanto, percebem as *affordances* pedagógicas dos dispositivos móveis, ou seja, as possibilidades de apropriação dos aplicativos disponíveis nesses dispositivos em sua prática pedagógica.

Embora o foco inicial da Taba Móvel fosse a familiarização com os dispositivos móveis e a percepção de seu potencial para o desenvolvimento das práticas de ensino de língua inglesa, destaca-se também a percepção dos professores acerca da possibilidade de apropriação desses dispositivos para o desenvolvimento de suas próprias habilidades linguísticas, em especial a compreensão e produção oral. Os relatos dos professores indicam o desejo de aprimorar suas próprias habilidades linguísticas e eles assim o fazem numa relação de percepção/ação. As *affordances* mais recorrentes referem-se ao uso dos materiais de áudio gerados durante a formação para o desenvolvimento das habilidades orais.



Embora os professores tenham destacado os aspectos favoráveis à utilização da tecnologia móvel em suas práticas de sala de aula, muitos apontaram obstáculos e desafios encontrados em seu contexto, como problemas com banda larga na escola, proibição de uso de celular, falta de acesso à internet para os alunos. Além dessas questões, alguns professores temem que os alunos se distraiam com o celular em sala de aula e apontam dificuldades de administrar atividades que vão além da sala de aula.

Essas discussões complementam o estudo de Baran (2014), que, além dos desafios apontados pelos professores, enfatiza que as questões éticas (privacidade, *bullying*, segurança etc.) podem também ser obstáculos para a integração das tecnologias digitais móveis no contexto educacional. O autor ainda destaca a necessidade de adaptações curriculares para a integração da modalidade de aprendizagem móvel na educação escolar.

Referências

ALMEIDA, R.; ARAÚJO JR, C. O uso de dispositivos móveis no contexto educativo: análise de teses e dissertações nacionais. **Tempos e Espaços em Educação**, v.6. n. 11, p.25-36, 2013.

BARAN, E. A Review of research on mobile learning in teacher education. **Education, Technology & Society**, v. 17, n.4, p. 17-32,2014.

BATEMAN, T. Smartphones give you wings: Pedagogical affordances of mobile Web 2.0. **Australian Journal of Educational Technology**, v. 26, n.1, p. 1-14, 2010.

BURDEN, K.; ATKINSON, S. Evaluating pedagogical affordances of media sharing Web 2.0 technologies: A case study. In: ATKINSON, R.; MCBEATH, C. (Eds.). *Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings of the 25th ASCILITE Conference*. Melbourne, Australia: Deakin University, 2008. p. 641-652. Disponível em: <<http://www.ascilite.org/conferences/melbourne08/procs/>>. Acesso: 01 mar. 2016.

BRAGA, J. C. F. English language teaching on the wings of mobility: a study on the affordances of mobile learning in classroom practice. In: OLIVEIRA, A. L. A. M.; BRAGA, J. C. F. (Org.). **Inspiring Insights from an English Teaching Scene**. Belo Horizonte: CEI-Curso de Especialização em Ensino de Inglês, 2017. p. 149-171

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. de Newton R. Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1999.

CHURCHILL, E. A dynamic system account of learning from ecology to form relations. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 29, n. 3, p. 339-358, 2007.

CROMPTON, H. A historical overview of mobile learning: towards learner-centered education. In: BERGE, Z.; MUILENBURG, L. (Ed.). **Handbook of mobile learning**. New York: Routledge, Muilenburg and Berge, 2013. p. 3-14

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

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007.





HOLIDAY, A. **Doing and Writing Qualitative Research**. London: Sage, 2002.

KUKULSKA-HULME, A. **Aligning Migration with Mobility: female immigrants using smart technologies for informal learning show the way**. Presented at UNESCO Mobile Learning Week Symposium. Paris, France, 2013. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/pdf/Kukulska-Hulme.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____.; TRAXLER, J. **Mobile Learning: a handbook for educators and trainers**. Abingdon, New York: Routledge. 2005.

MCLUHAN, M. **Understanding Media: The Extensions of Man**. Cambridge, MA: MIT Press, 2001.

NICHOLAS, H.; NG, W. Mobile Seamless Learning and its Pedagogy. In: WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (Ed.). **Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity**. London: Springer, 2015. p. 261-280.

MCLOUGHLIN, C.; LEE, M. Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In: **ICT: Providing choices for learners and learning**. Proceedings ascilite Singapore 2007. Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2016

NORMAN, D. A. Affordance, conventions, and design. **Interactions**, 1999, 6.3, p. 38–43. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1145/301153.301168>>. Acesso em: 01 mar. 2016

TRAXLER, J. Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, [S.l.], v. 8, n. 2, jun. 2005.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel 2014**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

VAN LIER, L. **Interaction in the Language Curriculum: awareness, autonomy e authenticity**. London and New York: Longman, 1996.

_____. From input to affordance. In: LANTOLF, J. P. (ed). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford University Press, Oxford, 2000. p.245-259.

_____. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

_____. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. (Ed.). **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. London: Continuum, 2002. p. 140-164.

PAIVA, V. L. M. O e. Affordances for language learning beyond the classroom. In: BENSON, P.; REINDERS, H. **Beyond the language classroom**. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 59-71.

PACHLER, N. Research methods in mobile and informal learning: Some issues. In.: VAROULA, G.; PACHLER, N.; KUKULSKA-HULME, A. (Eds). **Research Mobile Learning: Frameworks, Tools and research Desingsns**. Oxford: Peter Lang, 2009. p. 01-15.



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

PUENTEDURA, R. A brief introduction to TPCK and SAMR. Freeport workshop slides, 8 December. **Ruben R. Puentedura's weblog**. 2012. Disponível em: <<http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2011/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf>> . Acesso em: 05 ago. 2015.

ROYLE, K. STAGER, S. TRAXLER, J. Teacher development with mobiles: comparative critical factors. **Prospects**, 44 (1), p. 29-42, 2014.

SANTOS COSTA, G. S. **Mobile Learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública**. 182 p. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita T. (Org.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SACCOL A., SCHLEMMER E. e BARBOSA J. **m-learning e u-learning – novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson, 2011.

Recebido em 15 de julho de 2016.

Aceito em 06 de dezembro de 2016.

Junia de Carvalho Fidelis Braga

Doutora em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professora na Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais e como pesquisadora na linha de Linguagem e Tecnologia. Seus interesses de pesquisa incluem aprendizagem móvel, jogos digitais e formação de professores com enfoque na integração de tecnologias digitais. juniadecarvalhobraga@gmail.com

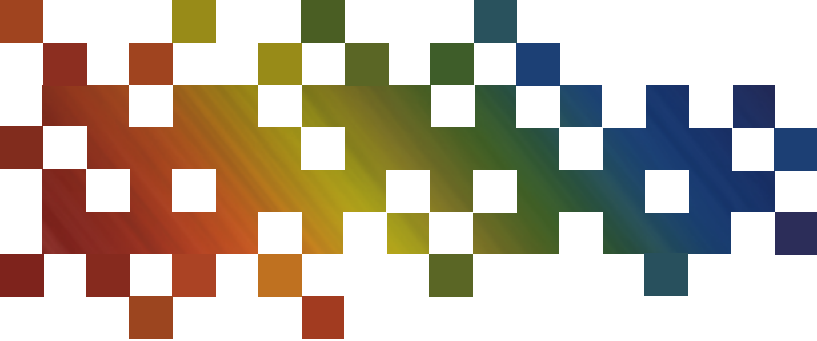
Ronaldo Corrêa Gomes Junior

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto da Faculdade de Letras da UFMG nas áreas de Linguagem e Tecnologia e Ensino de Inglês. Nessa faculdade, é membro do núcleo de pesquisa LingTec e integrante do LALINTEC (Laboratório de Linguagem e Tecnologia). ronaldocgomes@gmail.com

Antônio Carlos Soares Martins

Doutor em linguística aplicada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e professor colaborador no Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual de Montes Claros, na linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”. acsmartins@gmail.com





WhatsApp e multiletramentos na aprendizagem de inglês no Ensino Médio

WhatsApp and multiliteracies in secondary school english language learning

WhatsApp y multiletramentos en el aprendizaje de inglés en la enseñanza media

Rodrigo Aragão

Universidade Estadual de Santa Cruz

Laís Lemos

Secretaria de Educação da Bahia

Resumo

O objetivo deste artigo é avaliar as possíveis contribuições do *WhatsApp* para o ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio na perspectiva dos multiletramentos. Nesse sentido, buscamos elaborar um estudo teórico que possa subsidiar futuras pesquisas empíricas. Realizamos uma revisão da literatura acerca da relação entre as tecnologias móveis, *Smartphones*, *WhatsApp*, e o ensino de línguas com atenção ao contexto brasileiro. Com isso, buscamos convergências possíveis entre os estudos revisados e a pedagogia dos multiletramentos. Os resultados indicam que os recursos de linguagem e tecnologias disponíveis no *WhatsApp* podem fortalecer o ensino/aprendizagem de inglês em diversos aspectos consonantes com a pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de inglês, multiletramentos, *WhatsApp*.

Abstract

This paper aims at evaluating possible contributions of *WhatsApp* to English as a Foreign Language Learning and Teaching at secondary schools within a multiliteracies perspective. Through this study, we aim at setting a theoretical framework that may ground future empirical research in the area. We begin with a literature review on the relationship of mobile technologies, *smartphones*, *WhatsApp* and language teaching with attention to the Brazilian context. With the literature review, we establish connections with a multiliteracies pedagogy. Results indicate the language resources available at *WhatsApp* may strengthen English as a Foreign Language learning and teaching within a multiliteracies approach.

Keywords: English teaching-learning, multiliteracies, *WhatsApp*.

Resumen

El objetivo de este artículo es evaluar las posibles contribuciones del *WhatsApp* a la enseñanza/aprendizaje de inglés en la enseñanza media desde la perspectiva de los multiletramentos. En ese sentido, buscamos elaborar un estudio teórico que pueda subsidiar futuras investigaciones empíricas. Realizamos una revisión de la literatura acerca de la relación entre las tecnologías móviles, *Smartphones*, *WhatsApp*, y la enseñanza de lenguas con atención al contexto brasileño. Con ello, buscamos convergencias posibles entre los estudios revisados y la pedagogía de los multiletramentos. Los resultados indican que los recursos de lenguaje y tecnologías disponibles en *WhatsApp* pueden fortalecer la enseñanza/aprendizaje de inglés en diversos aspectos consonantes con la pedagogía de los multiletramentos.

Palavras clave: Aprendizaje móvil, formación de profesores, *affordance*.

Introdução

Nos últimos anos, a sociedade tem sido impactada pelas tecnologias digitais móveis. *Notebooks*, *tablets* e *smartphones* estão cada vez mais presentes em nossas vidas, o que tem gerado impactos nas práticas sociais de linguagem. Avanços tecnológicos podem implicar outras formas de agir, conhecer e conviver no contexto contemporâneo. Essas transformações nas dinâmicas sociais com tecnologias digitais móveis exercem pressão nas instituições escolares e nas formas tradicionais de ensinar e aprender (ALDA; LEFFA, 2014; ARAGÃO, 2017; ARAGÃO; DIAS, 2016; COSTA, 2013; CAVALVANTE; FERREIRA, 2015; MORAN, 2013; PRETTO, 2011; ROJO, 2013; SIBILIA, 2012). Neste artigo, nossa meta é avaliar como um aplicativo comum em tecnologias móveis, o *WhatsApp*, pode favorecer práticas de produção textual no ensino/aprendizagem de inglês no Ensino Médio.

Nesse âmbito, a mobilidade digital cria novas possibilidades e outros desafios para a aprendizagem. Moran (2013) aponta que as tecnologias móveis desafiam as instituições a irem além do modelo de ensino/aprendizagem em que o professor é o centro e o tomador de todas as decisões, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos pessoais e à distância. Esse processo de aprendizagem móvel está desenraizando o conceito de ensino/aprendizagem localizado e temporalizado. Assim, a aprendizagem é ampliada pela intensificação do uso das tecnologias digitais móveis, sendo possível aprender em qualquer lugar, a qualquer tempo, juntos digitalmente e separados fisicamente. Nesse contexto, as ferramentas da web 2.0, ou da chamada segunda geração da internet, possibilitam que as pessoas produzam e compartilhem conjuntamente conteúdos nas redes digitais. Essas tecnologias facilitam as atividades interativas muitos-para-muitos, a construção coletiva de ações na linguagem e a intensificação de múltiplas práticas textuais.

Com dispositivos móveis conectados à internet, nos comunicamos, socializamos, adquirimos produtos, convivemos, cuidamos da saúde e nos divertimos. Muitos jovens estudantes vivem imersos em ações de linguagem em *smartphones* e *tablets*. Esses estudantes desejam aprender e comunicar seguindo rotas diversas (ARAGÃO; DIAS, 2016).



Como tendência, os aprendizes atuais parecem preferir atividades nas quais os conhecimentos sejam conectados em rede, façam sentido com suas experiências, afetos, identidades e culturas. Além disso, estes jovens desejam que esses conhecimentos sejam compartilhados e articulados com usos efetivos (BRASIL, 2006; PAIVA, 2007; ROJO, 2013; SIBILIA, 2012). Em aulas de inglês, é adicionado o desafio de irmos além de uma pedagogia centrada na tradução e ensino de itens gramaticais e de vocabulário isolados de seus contextos, a despeito do propósito da língua que é produzir sentido e comunicar-se (BRASIL, 2006). Sabemos que os estudantes desejam muito mais aprender a se comunicar em inglês do que aprender sobre a língua (ARAGÃO, 2011; ARAGÃO; DIAS, 2016; BRASIL, 2006; MICCOLI, 2010; PAIVA, 2007, 2008). Experiências de aprendizagem em sala de aula, que fazem pouco sentido aos estudantes, tendem a consolidar uma percepção de que inglês é chato, difícil ou inútil, e muitos acabam com sentimento de frustração no aprendizado (BRASIL, 2006; PAIVA, 2007).

Conforme norteado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, o conceito de multiletramentos se relaciona à complexidade de usos heterogêneos da linguagem na contemporaneidade, marcados pela construção de sentido multimodal e pelo impacto das tecnologias digitais em ações de linguagem (BRASIL, 2006). Os ambientes digitais apresentam variadas esferas de atividades humanas com linguagem, o que resulta na circulação de uma série de textos que combinam imagem, texto e som, que compõem a diversidade de distintos domínios sociais. Nesse sentido, o uso do termo letramento “se refere aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de ‘leitura’ interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 106).

Atualmente, as tecnologias digitais acrescentam novos atributos aos processos de construção de sentidos, o que tende a mobilizar diversos letramentos. Aspectos comuns a esses usos de linguagem, particularmente, a construção de sentidos na multimodalidade, passam a integrar as habilidades linguísticas de uma maneira distinta do habitual. Para tratar da integração dessas habilidades, é adotado o termo multiletramento, que abarca a pluralidade e heterogeneidade da linguagem, no processo de construção e negociação de sentidos nas práticas linguísticas socioculturais contemporâneas. Os multiletramentos contemplam a multimodalidade, a hipertextualidade, bem como o conhecimento dos textos que circulam na comunicação mediada por tecnologias digitais, articulando habilidades diversas para a construção dos sentidos na linguagem (BRASIL, 2006; ROJO, 2013).

Em vista dessas questões, procuramos compreender como o ensino/aprendizagem de inglês pode ser realizado em articulação pedagógica com um aplicativo móvel usado por jovens em *smartphones*: o *WhatsApp*. Para isso, buscamos identificar as potencialidades e desafios que esse aplicativo nos apresenta para o ensino/aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio, em consonância com a perspectiva dos multiletramentos (BRASIL, 2006). Acreditamos que os recursos presentes no aplicativo *WhatsApp* que se articulam a outras tecnologias dos *smartphones* possam

favorecer o ensino/aprendizagem de língua inglesa no referido contexto. Acreditamos que com isso poderemos trabalhar com recursos hipertextuais e as diversas modalidades de linguagem oferecidos pelas tecnologias de áudio, vídeo, imagem, escrita, os quais podem todos ser utilizados de forma integrada e convergente com outras redes digitais.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira seção, situamos a aprendizagem de línguas mediada por tecnologias móveis e avaliamos a inserção dos smartphones nesse contexto. Logo após, enfocamos as potencialidades e os desafios de articularmos o *WhatsApp* no ensino/aprendizagem de inglês no Ensino Médio na perspectiva dos multiletramentos. Finalmente, passamos para as considerações finais do trabalho.

Smartphones, jovens e aprendizagem de línguas móvel

Diante da atual dinâmica social, fortemente impactada pelas tecnologias digitais móveis, as práticas de linguagem se imbricam a essas transformações. Dentre essas tecnologias digitais móveis, Pretto (2011) aponta que os *smartphones* são um exemplo singular dessa transformação social intensa presente na juventude. Os *smartphones* se distinguem de telefones celulares comuns por apresentarem cada vez mais recursos digitais, adquirindo uma complexidade tecnológica própria de computadores, devido à presença de um sistema operacional e conexão com a internet. O tema é novo no campo da pesquisa educacional, bem como na Linguística Aplicada, e não foi encontrado nenhuma referência ao termo *WhatsApp* no banco de teses e dissertações da CAPES¹. As tecnologias presentes nesses aparelhos intensificam e ampliam as formas de comunicação e podem operar como ferramentas produtivas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, conforme apontam poucos estudos recentes que se aproximam dessa temática na Linguística Aplicada brasileira (ALDA; LEFFA, 2014; ARAGÃO, 2017; CAVALVANTE; FERREIRA, 2015; COSTA, 2013).

Alda e Leffa (2014) investigaram os resultados de pesquisas na área da Linguística Aplicada sobre o uso do celular na aprendizagem de línguas. Os autores identificaram algumas potencialidades desse uso, levando em consideração estudos publicados entre 2008 e 2012, na Conferência Internacional em Aprendizagem Móvel. Essa pesquisa verificou que a singularidade do uso de celular na aprendizagem de línguas existe em função da motivação dos alunos no processo, bem como pela mobilidade dos aparelhos. Além disso, ficou evidenciado que os desafios do uso de celulares e *smartphones* no ensino estão relacionados a questões de ordem didático-metodológica e à estrutura consolidada da educação tradicional.

Cavalcante e Ferreira (2015), ao investigarem o uso dos *smartphones* como estratégias móveis de aprendizagem, identificaram que a pesquisa, a leitura e a troca de informações em redes sociais são as principais ações espontâneas realizadas pelos alunos. As autoras

1 Esse levantamento foi realizado em 30/03/2016.



apontam que os *smartphones* têm alterado a ecologia dos espaços educacionais, tornando a aprendizagem móvel flexível e desenvolvendo novas formas de aprender informalmente. Já Costa (2013) desenvolveu uma pesquisa-ação, em uma unidade do Instituto Federal de Ensino Médio e Tecnológico, em Teresina, no Piauí, para explorar as potencialidades interativas do equipamento e desenvolver as cinco habilidades linguísticas² no ensino-aprendizagem de língua inglesa. As conclusões apresentadas pela pesquisa foram que o aprendizado das habilidades linguísticas foi ampliado e o ensino se tornou mais atraente, motivador e interessante, mesmo que ainda seja considerado por muitos apenas como uma ferramenta que dispersa a atenção de estudantes, conforme nos indica Sibilia (2012). A pesquisa de Costa (2013) corrobora resultados apresentados pela pesquisa de Alda e Leffa (2014).

Aragão (2017) desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo compreender o papel das emoções na experiência de professores em exercício sobre suas interações orais em inglês no *WhatsApp*. A pesquisa foi realizada durante um curso de formação continuada da Taba Eletrônica³. Nessa pesquisa, o autor pretendia compreender se o fato de as mensagens de áudio serem feitas via *WhatsApp* deixava os professores de inglês mais à vontade para falar inglês do que face a face em sala de aula. Os resultados indicaram que parte dos participantes se sentiram mais confiantes e mais dispostos a se comunicar no *WhatsApp*, do que em contextos face a face. Por outro lado, outro grupo se sentiu mais inseguro e ansioso para falar inglês com os recursos de gravação de áudio. Essa ansiedade levou esse grupo não apenas a ter maior atenção na produção de seus textos orais, como também a se exigir mais na produção de textos orais no *WhatsApp*. Assim como nas pesquisas de Alda e Leffa (2014), bem como de Costa (2013), Aragão (2017) também constatou em seu estudo que as práticas de ensino/aprendizagem de línguas com dispositivos móveis e suas tecnologias geraram maior motivação dos participantes para se comunicarem na língua.

Dessa forma, percebemos que o aprendizado mediado pelas tecnologias móveis, conhecido pelo termo MALL (*Mobile Assisted Language Learning*), tem apresentado resultados positivos para o ensino-aprendizagem, como a flexibilidade de tempos e espaços, a intensificação de interação na língua e o aumento na motivação (ALDA; LEFFA, 2014; ARAGÃO, 2017; COSTA, 2013). O MALL, por apresentar bons resultados em países de baixo desenvolvimento, vem sendo incentivado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014), por promover o acesso à informação de modo portátil e flexível, rompendo barreiras que a educação formal, por vezes, não consegue transpor. Entre outras ações de incentivo, a UNESCO publicou recentemente diretrizes para a aprendizagem móvel (UNESCO, 2014).

2 A autora concebe a quinta habilidade do aprendizado de língua inglesa como sendo o letramento visual crítico.

3 A Taba Eletrônica é um projeto de extensão que toma o formato de uma comunidade tecnológica com experiências ligadas aos letramentos digitais. O projeto oferece ambientes de letramento digital a professores em serviço na educação básica ou a pessoas interessadas nos modos de fazer e pensar com ferramentas digitais (<http://www.tabaeletronica.org/>).



Os resultados da Unesco (2014) apontam como diversos benefícios da aprendizagem móvel a expansão do alcance e a equidade da educação; a facilidade de individualizar a aprendizagem; a possibilidade de fornecer retorno e avaliação imediatos; a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar; a garantia do uso produtivo do tempo em sala de aula; o apoio da aprendizagem fora desse espaço; o auxílio a estudantes com deficiências; a criação de novas comunidades de estudantes; a minimização da interrupção educacional em áreas de conflito e desastre; o estabelecimento de uma ponte entre educação formal e não formal. Ademais, as diretrizes salientam que:

O número de aparelhos móveis com internet – sendo a grande maioria telefones celulares – irá superar a população mundial. Entretanto, apesar da sua onipresença e dos tipos especiais de aprendizagem que elas podem apoiar, com frequência essas tecnologias são proibidas ou ignoradas nos sistemas formais de educação. Isso representa uma oportunidade perdida. Os potenciais de aprendizagem por meio de aparelhos móveis são impressionantes e, em muitos casos, bem estabelecidos. Embora longe de serem uma solução para todos os problemas, elas podem abordar de forma significativa vários desafios educacionais urgentes, de formas novas e efetivas financeiramente. Em um mundo que confia cada vez mais na conectividade e no acesso à informação, os aparelhos móveis não são uma novidade passageira. À medida que o poder e a funcionalidade das tecnologias móveis continuarem a crescer, sua utilidade como ferramentas educacionais provavelmente se ampliará e, juntamente com ela, seu papel central para a educação, tanto formal quanto informal (UNESCO, 2014, p.42).

No Brasil, a onipresença dos telefones celulares pode ser facilmente constatada. Os aparelhos de telefonia móvel têm atraído as pessoas de tal maneira, que, segundo os dados da Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações)⁴, em dezembro de 2015, o país apresentou a densidade de 125,66 celulares a cada 100 habitantes. Dentre essas pessoas, as quais compõem a estatística exibida pela agência brasileira de telecomunicações, grande parte é representada por jovens. De acordo com uma pesquisa realizada em julho de 2015 pelo CGI (Comitê Gestor da Internet)⁵, 82% das crianças e jovens brasileiros acessam a internet via celular. O estudo mostra que o celular superou os computadores de mesa e outras tecnologias, passando a ser o aparelho mais utilizado por crianças e adolescentes para acessar a internet. Portanto, hoje, essa ferramenta se configura como a tecnologia mais amplamente utilizada pelos jovens. Ainda, segundo os dados obtidos pelo CGI, 81%, da população desses jovens que acessam a internet todos os dias tem por maior motivação o uso das redes sociais, de aplicativos de mensagens instantâneas, como

4 Informação obtida em <http://www.anatel.gov.br/institucional/index.php/noticias/noticia-dados-01/943-brasil-fecha-2015-com-257-79-milhoes-de-acessos-moveis-2>

5 Informação obtida em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-07/celular-e-usado-por-82-das-criancas-e-adolescentes-para-acessar-internet>



o *WhatsApp*, seguido pela busca de informações na internet. No Brasil, podemos observar o crescimento na venda de *smartphones*. Segundo a Unesco (2014), a previsão é que a venda de *smartphones* também supere a venda de *notebooks* em um futuro próximo. Sobre isso, Alda e Leffa (2014, p. 92) apontam que:

Os dados apresentados comprovam que o telefone celular é uma das ferramentas mais versáteis e acessíveis da atualidade, com inúmeras possibilidades para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Porém, os estudos sobre o tema ainda são emergentes e mais investigações são necessárias. O telefone celular é provavelmente a mais inclusiva das tecnologias. Existem hoje, no mercado de telefonia móvel, diversas ofertas de aparelhos celulares, dos mais simples aos mais avançados. Essa variedade de dispositivos tornou o telefone celular mais acessível e popular, visto que atualmente a maioria da população tem acesso a pelo menos um telefone. Isso contribuiu para a difusão de *smartphones*, o que é favorável para a aprendizagem de LE, já que esses são os aparelhos que melhor se adaptam às necessidades da aprendizagem móvel. Em sua maioria, esses aparelhos estão completos, apresentando funcionalidades avançadas, como câmera e acesso à internet e suporte para a instalação de aplicativos.

Diante dessas múltiplas possibilidades de uso de *smartphones*, notamos que os jovens vivem imersos na cultura comunicativa proporcionada pelos aplicativos desses aparelhos. Como sugerimos, essa tecnologia móvel reúne, cada vez mais, recursos que permitem ao usuário desempenhar práticas sociais distintas. Os suportes tecnológicos desses aparelhos disponibilizam: acesso à internet; câmera digital de fotografia e vídeo; gravadores, leitores e editores de arquivos de áudio; jogos; tecnologia de sistema de posicionamento global (*Global Positioning System*); dicionários; tradutores, além de aplicativos e plataformas diversas, com as mais variadas funções. Os *smartphones* possibilitam ao usuário explorar e produzir diversos textos em áudio, vídeo, texto, de maneira integrada com outros elementos imagéticos de modo eficaz e rápido.

O uso difundido de *smartphones* entre os jovens vai ao encontro da popularidade do aplicativo entre esse mesmo grupo, o que é indicado por estatísticas. Esses dados apontam que, no primeiro semestre de 2015, o *WhatsApp* atingiu a marca de 800 milhões de usuários mensalmente ativos no mundo. Dentre eles, os brasileiros já representavam 45 milhões. Em 2014, o aplicativo já liderava o *ranking* dos aplicativos mais instalados nos *smartphones*, com o índice de 74% de frequência nos dispositivos dos brasileiros. Entre esses usuários, a faixa etária que mais utiliza o *WhatsApp* é formada por jovens, os quais têm utilizado o aplicativo para a comunicação cotidiana de uma maneira intensa. O *WhatsApp* tem participado ativamente do nosso cotidiano comunicativo, de tal forma que diversos segmentos sociais têm incorporado o aplicativo nas suas relações de trabalho, a exemplo de uma prática adotada pela 7ª vara criminal de São Paulo, que passou a utilizar o *WhatsApp* para agendamento e consulta de processos jurídicos.

No Ensino Médio estão presentes os jovens, usuários dessa tecnologia móvel. Como apontado, grande parte desses jovens utiliza uma gama de recursos oportunizada pelos

smartphones e pela internet diariamente. Por isso, esses equipamentos representam um companheiro inseparável daqueles que nasceram na era das tecnologias digitais móveis (UNESCO, 2014) e podem ser aproveitados para fins educativos. Observamos cotidianamente como esses aparelhos são levados pelos adolescentes para todos os lugares, seja no bolso, na mochila ou na palma da mão, e entram na escola, alterando a ecologia dos espaços educacionais, como apontam Cavalcante e Ferreira (2015).

Sabemos que, no ambiente escolar, esses aparelhos têm causado polêmica, pois é uma reclamação frequente de professores, gestores e pais que os jovens desviam a atenção necessária da aula para os celulares (SIBILIA, 2012). Esse embate entre os *smartphones* e os professores faz com que muitos estados e municípios adotem políticas de proibição do uso de dispositivos móveis em sala de aula, com base no argumento da inutilidade desses artefatos para a educação e do seu prejuízo para a aprendizagem. No entanto, conforme aponta Costa (2013), a proibição dos *smartphones* em ambientes formais da educação não tem impedido as pessoas de usá-los, muitos menos os jovens.

Diante de alguns resultados promissores da aprendizagem móvel para o ensino-aprendizagem de línguas e da constatação de que os *smartphones* têm alterado a ecologia dos espaços educacionais, pensar meios de passar o smartphone da zona de conflito para a zona de aliado é um trabalho importante a ser feito. Por isso, nos debruçamos aqui sobre como articular esses dispositivos para potencializar o ensino-aprendizagem para além do espaço e tempo da sala de aula. Entendemos que a participação ativa dos jovens no contexto digital pode trazer contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que a construção de sentidos e as práticas pedagógicas podem ser ampliadas pelos recursos digitais dos *smartphones*, comumente proibidos no ambiente escolar, mas mesmo assim usados (COSTA, 2013). Uma vez que os jovens já interagem de múltiplas maneiras com as tecnologias digitais, produzindo textos diversos e interpretando-os, argumentamos que o docente se vê desafiado a fazer com que o estudante se torne consciente dos processos de significação construídos nessa comunicação digital. Nesse sentido, o foco passa a ser o do convite a um olhar consciente e o desenvolvimento de uma postura independente, ética e crítica perante as suas formas de agir na linguagem nos mundos sociais que o cercam pelas redes presentes continuamente.

Portanto, reiteramos os impactos positivos do uso dos *smartphones* no ensino/aprendizagem, como aumento na motivação, nas dinâmicas de interação na linguagem, bem como a ampliação de espaços/tempos para o ensino-aprendizagem de línguas e mudanças nos papéis de professores e alunos (ALDA; LEFFA, 2014; ARAGÃO, 2017; CAVALVANTE; FERREIRA, 2015; COSTA, 2013; UNESCO, 2014). Esses elementos destacados pelas pesquisas implicam novos desafios no âmbito didático/metodológico. As atividades desenvolvidas podem explorar os multiletramentos oportunizados por esses ambientes de forma coerente com uma proposta de ensino de línguas que possibilite uma conscientização na linguagem e seu senso de cidadania (BRASIL, 2006).

Outro desafio é perceber a ruptura dos limites entre ensino formal e informal, entre lazer e trabalho, a qual tem sido promovida pela aprendizagem móvel. Essa

percepção requer compreender que o professor deixa de ser o centro do processo, pois o conhecimento ocorre em um sistema de colaboração muitos-para-muitos. Nesse sentido, Sibilia (2012) nos mostra o conflito de sentidos que a escola apresenta nesse cenário. A escola se vê desafiada ao lidar com jovens imersos na cultura digital. Esses estudantes driblam com destreza as proibições de uso dos *smartphones* para se comunicar e interagir continuamente e, assim, evitam ter que lidar com uma escola que pouco se alterou ao longo dos dois últimos séculos. Para muitos jovens, não faz sentido separar lazer de trabalho, mas na escola aprendemos que esses devem ser estritamente separados. Segundo a autora, as redes sociais em ambientes digitais são espaços de contato contínuo e de referências. Não é só lazer. A autora argumenta que as redes e a dispersão, as quais simbolizam a subjetividade da mobilidade digital, e as paredes e seu confinamento, que simbolizam a escola, são domínios de difícil diálogo na contemporaneidade.

Com as redes, a escola fica desativada como instituição de confinamento e atenção focada. Sibilia (2012) mostra, entretanto, como a dispersão pode ser desagregadora e/ou paradoxalmente agregadora. As redes estão nos tirando da zona de conforto e de modelos de ensino/aprendizagem que pouco se alteraram ao longo dos séculos. Essas redes digitais estão aninhadas com dispersão, aceleração e fragmentação, e a escola, tradicionalmente, foi concebida para a concentração, com atenção conjunta de todos para ações que se entendem importantes em dado momento e um lugar específico, o do confinamento entre quatro paredes. A dispersão é uma subjetividade contemporânea e a escola, enquanto tecnologia do confinamento, entra em crise e passa por consequência a desestabilizar diversos atores educacionais.

Portanto, nesse contexto, a escola é chamada para se deslocar de como foi tradicionalmente concebida. E, ao atentar para as novas formas de construção de sentidos e formas de agir na linguagem, a escola pode perceber novos contornos para suas atividades. Notamos que a mobilidade digital encontra consonância com a perspectiva dos multiletramentos. Tendo em vista essas potencialidades e desafios dos *smartphones* para o ensino/aprendizagem de línguas, procuramos, na próxima seção, analisar tais contribuições para ensinar e aprender inglês no aplicativo *WhatsApp*, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

WhatsApp: potencialidades para o ensino/aprendizagem de inglês na perspectiva dos multiletramentos

A partir das considerações feitas sobre aprendizagem móvel, direcionamos nosso trabalho, neste momento, para as potencialidades e desafios do *WhatsApp* para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos. A proposta dos multiletramentos nos orienta a lidar com a produção de significado a partir de recursos heterogêneos e múltiplos de linguagem, não apenas a partir do pleno domínio dos seus códigos e tecnologias, mas também das oportunidades de conscientização social, política

e ética na linguagem (BRASIL, 2006). O termo multiletramentos foi usado primeiramente em 1996, por um grupo de pesquisadores que se denominaram *The New London Group*, com a publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. O grupo argumentou que a escola precisa se envolver com as múltiplas culturas emergentes na contemporaneidade, particularmente devido ao pressionamento de mudanças nas práticas sociais com linguagens movimentadas pelas tecnologias digitais. Segundo o grupo de Nova Londres, práticas de produção e interpretação de textos, baseadas unicamente na escrita, não são capazes de lidar com as rápidas transformações socioculturais, tecnológicas e políticas.

Nesse contexto, o grupo propôs uma pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), estudos em que os autores pesquisam como as diversas formas de produção e circulação de textos têm impactado os letramentos contemporâneos e de que modo a escola pode se articular a essas mudanças em curso veloz na sociedade contemporânea. Nessa pedagogia chamam a atenção para a característica multimodal dos textos atuais. Segundo os pesquisadores, os textos combinam e inter-relacionam diversos recursos imagéticos, escritos e orais na produção de sentido. No processo de produção de sentido na multimodalidade, os autores enfatizam o protagonismo criativo dos produtores de sentido a partir dos conceitos de *design*: os *designs disponíveis*, o *designing* e o *redesigned*. Os *design disponíveis* são os recursos de linguagem distinguidos pelos produtores de sentido. Já o *designing* se refere ao processo de apropriação dos recursos de significação disponíveis em tempo real. Finalmente, o *redesigned* indica as formas como o mundo e as pessoas são transformadas a partir dos processos de significação no curso de apropriação de recursos disponíveis.

A pedagogia dos multiletramentos é apresentada nas orientações curriculares atuais para o ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio (BRASIL, 2006). As orientações têm como objetivo “retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar e reafirmar a relevância da noção de cidadania, além de discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2006, p. 87). Essas orientações dão ênfase ao papel da aprendizagem de língua estrangeira na construção da cidadania e na participação ativa e protagonista dos estudantes em seu mundo social, a partir do multiletramentos. A aprendizagem da língua pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de reflexão na e pela linguagem sobre o mundo que nos cerca, assim como para o fortalecimento das habilidades necessárias para o desenvolvimento profissional e cognitivo de estudantes do Ensino Médio, com impactos desejados em seus letramentos e suas consequências cognitivas, econômicas, culturais e sociais.

Nessa esteira, a educação pelas línguas estrangeiras deve atentar para a noção de cidadania que “envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja: De que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela?” (BRASIL, 2006, p. 90). Nesse sentido, embora os jovens estejam imersos na cultural digital e possam usar os recursos dos *design disponíveis* em ambientes digitais na produção de

textos, eles podem não ter desenvolvido um olhar consciente acerca da constituição de seus textos e dos seus efeitos potenciais, nem um olhar crítico sobre suas ações de linguagem.

O conceito de multiletramentos se distingue daquele de letramentos, pois não aponta somente para a diversidade das práticas letradas e seus impactos, mas destaca dois tipos de multiplicidade: a multiplicidade cultural e linguística das pessoas e suas comunidades, bem como a multiplicidade semiótica dos textos pelos quais essas sociedades interagem (ROJO, 2013). A diversidade é enfatizada por meio de uma pedagogia que reconhece a natureza multicultural e multissemiótica da comunicação e a importância da problematização dos textos e suas relações sociais, políticas e ideológicas. Os multiletramentos chamam a atenção para a relação comunicativa produzida pelas tecnologias e para a tematização de problemas que são globais e locais. Dessa maneira, o ensino de inglês pode ser compreendido também no constante diálogo entre o global e o local; sem abrir mão da sua própria cultura, interage aqui na intercultura.

A perspectiva do ensino/aprendizagem de inglês baseado nos multiletramentos se afasta do ensino de itens gramaticais isolados e da concepção de que tudo a ser ensinado/aprendido deve passar por uma sequência gradual, que vai do item mais simples ao mais complexo. A noção de gramática passa a significar aquele que se estabiliza após longos períodos de uso como “um sistema que surge, naturalmente, após a prática, como uma tentativa de fixar, codificar, normatizar um padrão (BRASIL, 2006, p. 108). Além do desenvolvimento de uma postura consciente das diferenças, acrescenta-se agora aos letramentos a capacidade de lidar de modo adequado com as tecnologias, “tornando-as úteis e favoráveis a si e ao empoderamento de seus agentes” (BORBA; ARAGÃO, 2012, p. 231).

Como indicamos, as linguagens emergentes nas tecnologias digitais têm como característica chave a multiplicidade de sentidos, de construções de sentidos, que são fortemente marcadas pela presença de imagens estáticas e em movimento, integração múltipla de linguagens, sons e animações variadas. De fato, o conceito de multiletramentos põe em xeque a noção de paralinguístico, ou aquilo que é perpendicular ou paralelo à linguagem, enquanto palavra falada ou escrita. A multimodalidade está hoje presente de uma maneira abrangente nos textos digitais e impressos (ROJO, 2013). E encontra no ambiente digital sua melhor forma de expressão, pelo seu design híbrido e radicalmente multissemiótico (BORBA; ARAGÃO, 2012). Cope e Kalantzis (2000) indicam que as culturas e linguagens em fluxo no espaço digital trazem consigo possibilidades inovadoras e criativas para lidarmos com a produção de textos e com o conhecimento, permitindo o surgimento de outras formas de comunicar e agir na linguagem. As tecnologias presentes no *WhatsApp* merecem destaque pela sua identidade marcadamente multimodal, que atribui potencialidades para o ensino de línguas.

No *WhatsApp*, articulam-se recursos de áudio, vídeo e de textos integrados e articulados a outros textos que podem ser acessados por conexões hipertextuais que se amarram a outros recursos semióticos disponíveis no equipamento móvel e em outros ambientes digitais, como as redes sociais. Embora notemos estudos voltados para a investigação das contribuições das práticas multimodais para o ensino-aprendizagem de inglês em

ambientes digitais, como as redes sociais, ainda são poucas as pesquisas que trabalham com *WhatsApp* enquanto uma tecnologia digital móvel de práticas multissemióticas de linguagem (CAIADO; FONTE, 2014; LEITE; SILVA, 2015; SUSILO, 2014).

Caiado e Fonte (2014) discutem os aspectos multimodais encontrados em práticas discursivas presentes no aplicativo *WhatsApp*, refletindo sobre a relação entre texto verbal e visual. As autoras suscitam uma discussão sobre os papéis da imagem na constituição multimodal do discurso na tela, a partir da perspectiva da semiótica social. De forma similar, Leite e Silva (2015) se embasam na Semiótica, atrelada ao conhecimento dos gêneros textuais, e desenvolvem uma análise das características do gênero textual digital *chat*, via *WhatsApp*. Os autores fundamentam-se na teoria dos gêneros textuais para explorar a construção de sentido de forma multimodal, tomando por base a concepção de gêneros bakhtiniana. Com isso, verificaram que o *WhatsApp* possibilita vários recursos semióticos para a produção de sentidos. Para as autoras, o usuário do *WhatsApp* emprega diversos recursos semióticos para construção de sentidos. Esses recursos ampliam as possibilidades de interação e comunicação entre os usuários, tornando-os, assim, objeto de estudo complexo para pesquisadores de diversas áreas da linguagem. Segundo Leite e Silva (2015, p. 92):

Por se tratar de um gênero digital relacionado ao uso de *smartphones*, o usuário tem a chance de, por exemplo, tirar uma foto do ambiente onde se encontra e enviar em tempo real. Em nossas análises, observamos que o uso de recursos como o envio de fotos, vídeos e áudios é relativamente grande se compararmos ao recurso da escrita. Nos chats realizados a partir do aplicativo *WhatsApp*, existe uma sobreposição de linguagem verbal, imagética e sonora. Todos esses recursos são amplamente utilizados pelos usuários na construção de sentido.

Nessa esteira, notem como é relevante criarmos situações contextuais capazes de detonar condições autênticas de produção de sentido em articulação com as culturas, experiências e identificações dos estudantes. O estudo de Susilo (2014), por exemplo, compreende o *Facebook* e o *WhatsApp* como “portais de comunicação” para formação de redes sociais que têm transformado a maneira de as pessoas se comunicarem. Susilo (2014) investigou a participação discursiva de estudantes nesses ambientes digitais. O pesquisador formou grupos de compartilhamento e discussão nos dois ambientes e, por meio de uma “etnografia virtual”, coletou dados qualitativos para comprovar os benefícios de uso desses espaços para o ensino-aprendizagem. Assim, verificou as ações dos mesmos no âmbito pedagógico, social e tecnológico para compartilhar informação, ideias, recursos, e implementar discussões *on-line*.

Nos poucos estudos desenvolvidos com o *WhatsApp*, percebe-se que ora ele é caracterizado como uma rede social, ora como um ambiente de troca de mensagens instantâneas e suporte para a circulação de textos multimodais. De acordo com as informações contidas no próprio site da empresa⁶, o *WhatsApp* é um aplicativo de

6 <https://www.whatsapp.com/>

mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Está disponível para diversos sistemas operacionais. O aplicativo utiliza a internet para o envio das mensagens, as quais podem ser transmitidas com a escrita do texto, com o uso da ferramenta de gravação de áudio (gravado instantaneamente no próprio aplicativo ou pelo gravador do celular, podendo ser inclusive, escutado e editado antes de enviar), com o compartilhamento de imagens diversas e de *links*, que dão acesso a outras páginas na internet. O *WhatsApp* se relaciona com outras redes sociais, que possam estar presentes no *smartphone*, como o *Facebook*, o *Google+*, o *Instangram*, o *Twitter*, e o *Youtube*. Observamos, nesse uso articulado, a presença de textos digitais diversos, como memes, vídeos-minuto, notícias, entrevistas, piadas, mini e nanocontos, *gifs*, poemas visuais.

A comunicação mediada pelo *WhatsApp* pode acontecer entre dois indivíduos, de forma privada, ou entre vários indivíduos em um grupo, como uma rede social virtual (RECUERO, 2009), pois, ao criar um “novo grupo”, em volta de um interesse comum, o usuário cria uma rede social virtual com os contatos adicionados e escolhidos na sua agenda, desde que os mesmos tenham o aplicativo *WhatsApp* instalado em seus *smartphones*. Nessa configuração, podemos construir perfis de sites de redes sociais, as quais, segundo Recuero (2009, p.24), “representam os atores e suas conexões virtuais, refletindo a dinâmica das relações na sociedade atual”, ainda que esta “rede” seja reduzida aos contatos agendados. Assim, os usuários do *WhatsApp* podem criar grupos e interagir em grupos de afinidade e redes sociais por meio dos diversos recursos multimídia do aplicativo, que integram a linguagem com múltiplos recursos semióticos, contribuindo para a construção e ampliação dos sentidos.

No âmbito dos multiletramentos, entendemos que o *WhatsApp* apresenta um “*available design*”, constituído pelos recursos contextuais de produção de sentidos disponíveis, envolvendo sistemas semióticos como imagens, gestos, vídeos, sons e hipertextos de acesso a página e a outras redes sociais na internet. No *WhatsApp*, a linguagem escrita e/ou falada é articulada com outras linguagens, propiciadas pelos recursos multimídia do aplicativo. O exemplo mais contundente é o do *emoji*⁷. Como apontam Caiado e Fonte (2014, p. 478-479), “os *emojis* incluem carinhas com expressões faciais diferenciadas, gestos manuais, símbolos relacionados às profissões, e que expressam sentimentos, pessoas [...] objetos variados, animais, números, frutas, partes do corpo, placas, bandeiras entre outros”. Esses recursos visuais se articulam com outros recursos no *WhatsApp*, contribuindo no processo de construção de sentidos eficaz e rápido, redimensionando o conceito de habilidades de linguagem. Nesse sentido, notem como cada escolha de

7 Ícones representativos de emoções, que foram inicialmente criados por Kurita (1990, apud CAIADO; FONTE, 2014), diante da necessidade de técnicas rápidas de comunicação, principalmente, do público adolescente japonês, com a denominação de *emotions*, pois restringiam-se a 176 “carinhas” que procuravam expressar emoções. Posteriormente, a ideia foi difundida pelas empresas, ampliando tais *emotions*, acrescentando outras faces e diversos outros ícones, aludindo a gestos, bandeiras, ações e objetos diversos.

uma tipificação gráfica, como a cor, os signos, o formato da imagem, a fonte e o tamanho, entra no jogo da constituição de sentidos na comunicação no *WhatsApp*. Recentemente foi disponibilizado o recurso que possibilita escolhermos as cores das imagens, o que pode indicar o posicionamento identitário étnico-racial. Observamos que os *emojis* são recursos usados intensamente no design do *WhatsApp*, causando transformações nas formas como nos comunicamos em ambientes digitais de redes sociais.

Ao se trabalhar a língua inglesa no *WhatsApp*, pode-se levar o aluno a pensar sobre os processos de *design* dos textos que circulam nesse ambiente digital, por exemplo, as formas como os recursos de linguagem disponíveis são selecionadas e articuladas na construção das mensagens, promovendo um olhar consciente e crítico sobre a intencionalidade que está por trás dessa construção textual. Isso se alinha à perspectiva dos multiletramentos, pois deixamos de trabalhar a linguagem descontextualizada de seus usos, desfazendo a noção das habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão como meras habilidades técnicas, que são trabalhadas de maneira isolada, mas estimulando a conscientização do aluno acerca de como tais habilidades estão imbricadas e impregnadas de questões culturais, ideológicas e políticas. Durante o *designing*, temos diversos processos em curso que orquestram a produção e circulação de textos e conteúdos no ambiente digital. Aprender a lidar com esses processos, seu mecanismo de interpretação, produção e propagação nas redes digitais faz parte daquilo que Cope e Kalantzis chamam de aprendizado baseado no *design* (COPE; KALANTZIS, 2003).

No *WhatsApp* podemos explorar a diversidade constitutiva de jogos de linguagem e recursos de *design*, fazendo com que possamos perceber como as diferentes linguagens entram em entram no jogo de construção de sentidos, ampliando a comunicação pelo uso de múltiplos modos de significação. Essa articulação é construída nos multiletramentos e por meio dos recursos multimodais do aplicativo; por exemplo: o *emoji*, o *layout*, o perfil do usuário com sua foto de identificação atrelada a um nome e/ou uma frase e/ou um *emoji* podem estimular o letramento visual na combinação de recursos semióticos, que atribuem um sentido convencional às representações visuais; o uso das ferramentas do aplicativo, e de outros aplicativos, utilizados em integração com o *WhatsApp*, como editores de áudio e tradutores, podem estimular o letramento digital; mas, principalmente a seleção e a articulação do textos, hipertextos, imagens, ícones, áudios, fundamentados numa proposta didático-metodológica bem desenvolvida, podem estimular o letramento crítico dos estudantes.

A produção de sentidos na multimodalidade problematiza a chamada hegemonia linguística grafocêntrica, fazendo-nos compreender que uma habilidade não é superior, nem oposta à outra, mas se complexificam de uma maneira inter-relacionada. Nesse processo ainda, podemos promover uma conscientização das diversidades e das diferenças, e como são construídas, contribuindo para destituir valores dominantes. Nesses processos, se torna possível levar os estudantes a posicionarem-se de forma consciente e responsável perante o desafio da superação das desigualdades do país/mundo e de relações baseadas na ética (BRASIL, 2006).



Através dos posicionamentos conscientes na linguagem, os estudantes do Ensino Médio podem ser capazes de entender como a discriminação, a desigualdade, a exclusão, a justiça e o preconceito, por exemplo, são fenômenos construídos culturalmente, socialmente e linguisticamente na e pela linguagem. Neste sentido, o trabalho com a cidadania deve primar pela discussão necessária para alcançar as transformações das relações sociais historicamente desiguais, particularmente quando se trata de questões étnico-raciais, de identidades de gênero, de identidades regionais, de idade e de condição econômica e cultural, ou mesmo do atravessamento múltiplo dessas identidades. A consciência das desigualdades e da luta para representação por áreas de poder tem que ser levada em consideração para que uma situação de equidade seja alcançada.

O *WhatsApp*, ao convergir para outras redes sociais e integrar outros recursos presentes no dispositivo móvel, como aplicativo de edição e criação de vídeo, pode possibilitar a produção de textos multimodais. Esses fatores contemplam o *design*, que se constitui como um processo ativo de construção e recontextualização dos sentidos, da relação com o mundo, por meio das possibilidades disponibilizadas no *available design*. Nesse sentido, práticas textuais contemporâneas, comuns em redes sociais e no *WhatsApp*, como os *memes*, podem ser trabalhadas na perspectiva dos multiletramentos. Nesta ação pedagógica, os estudantes, que já podem ser produtores de *memes*, serão convidados a refletirem sobre a forma como os sentidos são construídos e propagados por meio desses textos, atentando criticamente para compreender quais valores, crenças, identidades e demais aspectos se inter cruzam e, muitas vezes, naturalizam-se com a circulação dessas práticas textuais no ambiente digital.

Para Maciel e Takaki (2015, p. 53-54), os *memes*, definidos por eles como artefatos sociolinguístico-culturais *on-line*, os quais podem ser copiados, reeditados e disseminados com propósitos sociais definidos, têm se destacado no meio digital. Os autores, baseados em pesquisadores dos multiletramentos, apontam que no “contexto da linguagem, os memes representam modelos culturais de pensamentos, ideias, valores, esquemas interpretativos de fenômenos sociais simbólicos e comportamentais” (MACIEL; TAKAKI, 2015, p. 57). Nesse sentido, Maciel e Takaki (2015, 64) sugerem que os *memes* podem ser usados para levar os estudantes a questionarem conceitos únicos de verdade, se usados pelos docentes para “deflagrar discussões maiores para o entendimento das diferenças na sociedade, mas também servem de estímulo para criação e recriação, como tarefas pedagógicas que ampliam a prática de línguas, propiciando autoconfiança, a autoria multimodal e a crítica dos aprendizes”.

Por meio de atividades que levem os estudantes à reflexão sobre a produção e circulação destes textos, podemos contemplar questões pertinentes ao *redesigned*, processos de transformação nas relações dos estudantes com os textos que interpretam e produzem, bem como com o mundo que experienciam. Podemos, por exemplo, estimular os estudantes a repensarem os valores culturais e ideológicos presentes na construção de *memes* em circulação frequente no *WhatsApp*. Com isso, acreditamos ser possível encontrar mais uma alternativa didático-pedagógica para que os estudantes

produzam sentidos, utilizando os conhecimentos digitais, em que estão cotidianamente imersos, recorrendo a ferramentas disponíveis no *smartphone* para edição e propagação desses *memes*, percebendo aí as relações de linguagem no *design*. Nesse processo, argumentamos a possibilidade de criar espaços de questionamento de valores, ideologias e crenças em que se baseiam discriminações e preconceitos que costumam circular por meio dessas práticas de linguagem e tecnologias no *WhatsApp*.

Com o intuito de articularmos nossa argumentação teórica com um desenho didático, apresentamos uma proposta de atividade piloto, desenvolvida no âmbito de um projeto de pesquisa colaborativa em andamento em uma turma de Ensino Médio da rede estadual da Bahia. O piloto da atividade foi desenhado pelos autores em conjunto com uma professora colaboradora da pesquisa nessa escola. Buscamos, durante o desenvolvimento dessas atividades, articular um trabalho interdisciplinar tendo como tema central “Uso seguro e ético das redes sociais virtuais”, um dos temas presentes no livro didático usado pela turma e com o qual buscamos dialogar com atividades desenvolvidas no *WhatsApp*.

Assim, conforme estamos argumentando, uma alternativa apropriada ao professor é o trabalho com temáticas transversais (BRASIL, 2006), como o Bullying, uma prática de violência verbal, moral, discriminatória e, possivelmente física, que tem ocorrido em escolas. Essa prática ganha amplitude com os ambientes digitais. Discursos de violência e de ódio se constituem como Cyberbullying, promovendo a propagação de mensagens, imagens, textos diversos e outros conteúdos de forma preconceituosa, discriminatória e depreciativa na internet.

As ações do *Bullying* e a sua versão digital *Cyberbullying* estão correlacionadas com questões de convivência e apontam para a necessidade de desenvolvermos um compromisso social e ético de respeito às diferenças no âmbito das relações humanas. O *Cyberbullying* tem sido fortemente propagado pelos *memes*, por isso convém trabalharmos com os alunos como essas ações e atitudes agressivas acontecem nas linguagens e por meio de tecnologias, na construção e propagação de discursos de preconceito e de ódio que causam consequências marcantes na vida de muitos jovens estudantes no Ensino Médio. Em consonância com nossa argumentação até aqui, conscientizar e promover uma educação pela língua estrangeira pelos diversos usos da linguagem em práticas sociais como o *bullying* pode ser um caminho para articularmos a pedagogia dos multiletramentos a práticas de ensino/aprendizagem de inglês pelo *WhatsApp*. Conforme nossa argumentação, entendemos que o valor do ensino de línguas estrangeiras deve superar o de uma instrumentação linguística, abarcando questões educativas transversais como essa, as quais atuam na formação cidadã dos estudantes (BRASIL, 2006).

Em primeiro lugar, levamos os estudantes a observarem o *design* de *memes* cotidianos que circulam em nossos grupos no *WhatsApp*. Como atividade de pré-leitura, buscamos ativar os seus conhecimentos prévios com relação aos *memes*, com o uso das seguintes questões: O que é um meme? Onde os *memes* circulam frequentemente? Para que são usados os *memes*? Quais são as características comuns a um meme? Vocês costumam compartilhar *memes*? Vocês já produziram um meme? Logo após, como atividade

de leitura, trazemos às mãos alguns memes de circulação frequente e analisamos em conjunto com os estudantes. Ao fazê-lo, checamos as hipóteses levantadas por eles na atividade de pré-leitura. Ao trazer alguns memes para análise, a ideia é conduzir os estudantes ao encontro de uma consciência sobre os recursos de linguagem presentes no design que levam à determinada interpretação. Nesse sentido, Maciel e Takaki (2015, p. 64) sugerem que os *memes* podem ser utilizados para levar os estudantes a “deflagrar discussões maiores para o entendimento das diferenças na sociedade”. Desse modo, diversas interpretações podem ser contrastadas e os elementos de linguagem presentes no *design* dos memes podem ser postos em destaque com o intuito de levar os alunos a perceberem como a linguagem se articula na construção de sentidos.

Nessa esteira, tomamos o meme como uma unidade de sentidos que frequentemente se insere em práticas de *cyberbullying*. Como atividade pós-leitura, elaboramos a proposta de desenvolvimento de uma campanha na escola, com o objetivo de promover a conscientização sobre os efeitos do *cyberbullying*. Para isso, os estudantes são convidados a elaborar *memes* que problematizam práticas discriminatórias naturalizadas nos *memes* analisados na atividade de leitura. Durante a fase de produção, os estudantes são engajados em distintos modos de repensar ideologias e estereótipos presentes na construção de *memes*. Para a realização dessa atividade⁸, a ideia é postar no grupo, criado para as atividades do projeto, o *link* para a página makeameme.org, o qual nos fornece acesso a uma ferramenta para a edição de *memes*. Com o uso da ferramenta, cada estudante pode escolher uma imagem de pano de fundo e produzir um texto curto em inglês com o objetivo de tecer uma crítica à prática de *cyberbullying*. À medida que os estudantes produzem os memes, eles podem compartilhar no grupo do projeto. Ao final das produções, os *memes* podem ser impressos e expostos na escola para visualização de todos. Com o intuito de atrair a comunidade escolar para o contato com esse material, pode ser promovida uma eleição para escolher o meme mais impactante. Como critérios para eleição do melhor meme, indicamos que esse deve ser criativo e causar grande impacto no público a partir da articulação de linguagens e de seu *design*. Ainda aqui é possível o desenvolvimento de um projeto mais abrangente que articule outras disciplinas e engaje a escola em um debate ampliado sobre *cyberbullying*.

Seguindo nossa linha de argumentação, durante a fase de recriação na atividade de pós-leitura, compreendemos o desenvolvimento de um *redesigned*, consoante a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996). Nesse processo, o meme, enquanto um *available design*, é recontextualizado num processo de *designing* e transformado em algo novo, instanciando outros sentidos e valores. Como apontado por Maciel e Takaki (2015, p. 64), os memes, além de possibilitarem aos estudantes questionarem os valores e sentidos ditos universais, também podem estimular a criação e recriação de seus textos, “ampliando a prática de línguas, propiciando autoconfiança, a autoria multimodal

8 Essa atividade foi adaptada da formação continuada “Taba Móvel: o uso de dispositivos móveis na aprendizagem de língua inglesa” do projeto Taba Eletrônica (<http://www.tabaeletronica.org/>).



e a crítica dos aprendizes”. Com isso, vislumbramos um processo de conscientização linguística com os estudantes, fazendo com que eles percebam como a linguagem se relaciona com aspectos socioculturais, políticos, afetivos e ideológicos. Com os novos usos da linguagem, os estudantes podem ser levados a questionar os sentidos postos e construir novos sentidos, provocando uma desestabilização de discursos de preconceito arraigados socioculturalmente.

Entendemos que o ensino/aprendizagem de inglês via *WhatsApp* pode promover um aprendizado dinâmico, móvel e contínuo, estimulando uma relação cada vez mais natural com a linguagem. Em se tratando de uma prática situada, como postulado pela teoria dos multiletramentos (NLG, 1996), há uma imersão do ensino em práticas significativas para uma comunidade de praticantes, neste caso dos jovens alunos do ensino médio, respeitando os seus letramentos prévios e estimulando uma continuidade de aprendizagem, via usos familiares de linguagem, promovendo uma extensão da aprendizagem para lugares e tempos que vão além da aula formal. Nesse sentido, Alda e Leffa (2014, p 92) sugerem que:

Em um país como o Brasil, em que o acesso efetivo a ambientes em língua estrangeira é limitado, o celular oferece a possibilidade de imersão em diversos idiomas, além de oferecer acesso a conteúdo autêntico em tempo real. Com o celular, o aluno pode aprender uma nova língua ou dar continuidade aos seus estudos, praticando sua fluência (ALDA E LEFFA, 2014, P. 92).

Ademais, ao possibilitar uma expansão do alcance da aprendizagem, a ferramenta oportuniza que se possa aprender de forma flexível e individual, adequando-se às necessidades de cada indivíduo. Assim, o ritmo de cada aluno é respeitado e isso pode ser um elemento ainda mais importante no caso de comunidades em que existam alunos com alguma necessidade especial, pois o aplicativo oferece acessibilidade de uso que não restringe a forma de comunicação, podendo esse aluno optar pelo uso de áudio, caso tenha alguma restrição visual, ou optar pela modalidade escrita/visual, caso tenha alguma restrição auditiva.

Diante disso, destacamos como potencialidades do *WhatsApp* para o ensino-aprendizagem de língua inglesa: a) a expansão dos espaços/tempos para a aprendizagem, tornando-a flexível, acessível a qualquer tempo e lugar e mais personalizada; b) os recursos hipertextuais do aplicativo, que promovem a intertextualidade, estabelecendo uma relação entre textos disponíveis e outros ambientes e redes digitais; c) os recursos multimodais do aplicativo, que possibilitam o trabalho com múltiplas linguagens; d) as diversas possibilidades de conscientização linguística pelo estudante, ao perceber que a seleção do *design* dos textos acontece de forma contextualizada e com interesses marcados numa busca de construção de determinado sentido pelo interlocutor; e) a possibilidade de *design* e *redesign* ao produzir novos sentidos com o uso dos recursos disponíveis no aplicativo; f) a naturalização do processo de aprendizagem, por meio da promoção de práticas situadas, autênticas e motivadoras, condizentes com as práticas

sociais vivas do inglês e suas construções simbólicas; g) a aprendizagem colaborativa, contínua, envolvente, que vai além do espaço da sala de aula e promove maior intimidade dos alunos com a língua inglesa; h) o rompimento com uma noção compartimentada e encapsulada da disciplinas ao promover maior integração com a experiência situada e sua problematização em qualquer tempo e lugar; i) a potencialidade diversa para trabalhar os letramentos críticos pela circulação de textos comuns ao meio.

Por outro lado, sabemos que o uso do *WhatsApp* no ensino-aprendizagem de línguas, assim como outras tecnologias digitais na escola, nos apresenta desafios. Como apontamos, uma das grandes mudanças é que o professor deixa de ser o centro do processo. No tocante ao ensino de língua inglesa, o professor deve mediar as discussões no ambiente digital e motivar o uso da língua pelos alunos. Isso implica desafios, mudanças de postura, de valores arraigados quanto às formas de ensinar e aprender, pautadas em determinadas metodologias, e fomenta a necessidade de este professor atuar como um pesquisador dos usos de linguagem neste ambiente. A ampliação da aprendizagem da sala de aula para outros contextos com a perspectiva dos multiletramentos e da mobilidade digital nos demanda, ainda, construir com os estudantes uma postura de uso seguro das redes digitais. Para tanto, há necessidade de se estabelecer com eles um contrato para uso seguro e ético do aplicativo nas redes digitais, evitando, assim, procedimentos como postagem de conteúdos inadequados, *cyberbullying*, na busca da conscientização, da responsabilidade nas ações de linguagem, que fortalece o exercício da cidadania e reitera o valor educativo das línguas estrangeiras.

Esse acordo pedagógico, inclusive, mobiliza outros letramentos e temáticas transversais ao ensino/aprendizagem de língua, pois trabalha o uso ético do ambiente virtual e o conhecimento participativo na construção do gênero contrato. Tal acordo deve estabelecer também um período para as interações com o mediador, tendo em vista que o professor, com essas iniciativas de expansão da aprendizagem, visa enriquecer o ensino/aprendizagem e não se equiparar à própria tecnologia, ficando à disposição dos alunos de forma integral. Até por isso, o professor passa a atuar como mediador, devendo estimular a interação entre os alunos, podendo desenvolver atividades no ambiente digital, mas não implica ter que interagir a qualquer hora e lugar, haja vista que criaria uma sobrecarga de trabalho não-remunerada.

Desse modo, observamos que o *WhatsApp*, enquanto um aplicativo de plataforma de mensagens multimodal, que pode ser utilizado como rede social, e está presente na maioria dos *smartphones*, oferece potencialidades e desafios ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Reconhecidos as potencialidades e os desafios, devemos, por um lado, desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem que explorem tais potencialidades; por outro, estabelecer um contrato pedagógico, tendo em vista os possíveis desafios do uso pedagógico desta ferramenta. Entendemos que, em vista das potencialidades que o aplicativo apresenta e sendo o *WhatsApp* um exemplo mister dos novos usos de linguagem entre alunos do ensino



médio, iniciativas de uso da língua inglesa via tais suportes tecnológicos apresentam uma contribuição para um ensino/aprendizagem, como norteiam as orientações curriculares (BRASIL, 2006), que vá além da finalidade de se ensinar uma língua e que trabalhe a constituição de valores, culturas, uma vez que é intrínseca a relação desses aspectos com a linguagem. Deve-se, portanto, ensinar o aluno a agir pela linguagem de forma ética, autônoma e crítica.

Considerações Finais

Procuramos neste artigo trabalhar as possíveis contribuições do *WhatsApp* para o ensino/aprendizagem de língua inglesa no âmbito da perspectiva dos multiletramentos e que enfoque o valor educativo das Línguas Estrangeiras no Ensino Médio (BRASIL, 2006). Entendemos ser uma demanda da educação repensar o ensino e a aprendizagem diante das novas formas de agir e construir sentidos na sociedade contemporânea. Nessa empreitada, nos guiamos pela pedagogia dos multiletramentos e pela compreensão acerca das implicações das tecnologias digitais móveis para ensinar e aprender língua inglesa na contemporaneidade. Ainda aqui, levantamos as potencialidades e reconhecemos os desafios trazidos pela mobilidade digital para a escola, e para o ensino/aprendizagem de língua inglesa em particular.

Quanto às potencialidades, os resultados apontam que o aplicativo pode ser um suporte útil para ensinar e aprender língua inglesa além da sala de aula, via multiletramentos, reforçando a concepção de aprendizagem móvel e a de linguagem enquanto forma de agir e construir sentido no mundo. Apontamos, por fim, pela necessidade de iniciativas que desenvolvam um ensino-aprendizagem de língua inglesa via os novos usos de linguagem e promovam uma conscientização linguística no aluno a partir de atividades baseadas nos multiletramentos. Destacamos a relevância dessas propostas na formação de uma postura ética, consciente, autônoma e crítica dos estudantes de Ensino Médio, para que possam transitar socialmente de uma maneira protagonista e ética na linguagem.

Referências

ALDA, L. S.; LEFFA, V.J. Entre a carência e a profusão: aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. **Conexão** – Comunicação e Cultura, v. 13, n. 26, p. 75-97, 2014. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/2556.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, p. 302-313, 2011. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X11000893> Acesso em: 02 nov. 2016

_____. Emoções e ações de professores ao falar inglês no *WhatsApp*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n1/1984-6398-rbla-17-01-00083.pdf> Acesso em: 08 out. 2017





_____.; DIAS, I. A. Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 111-118.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, v. 19, p. 223-240, 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576/529> Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAVALCANTE, P.S.; FERREIRA, D.F.A. Pesquisa, troca de informações e registro: como e onde os alunos de pedagogia utilizam seus smartphones? **Hipertextus Revista Digital**, v. 13, p. 49-64, 2015. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume13/revista-hipertextos-artigo3.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

COSTA, G. S. **Mobile Learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública.** 182 p. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FONTE, R.; CAIADO, R. Práticas discursivas multimodais no *WhatsApp*: uma análise verbo-visual. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 475-487, 2014. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/4147/3089>. Acesso em: 15 ago. 2015.

LEITE, N. C; SILVA, M. O. *WhatsApp*: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. **Texto livre – Linguagem e Tecnologia**, v. 8, n. 1, p. 85-97, 2015. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>. Acesso em: 02 mar. 2016.

MACIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: JESUS, D. M; MACIEL, R. F. **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente.** Campinas: Pontes, 2015, p. 53-82.

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades.** Campinas: Pontes Editores, 2010.

MORAN, J. M. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013, p. 30-35.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200004> Acesso em: 05 mar. 2016.





_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 2, p. 139-304, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a03v46n2.pdf> Acesso em: 05 mar. 2016.

PRETTO, N. L. O desafio de educar na era digital. **Educações: Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>. Acesso em: 05 mar. 2016.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SUSILO, A. Exploring Facebook and *WhatsApp* as supporting social network applications for English Learning in Higher Education. **Repository Widayatama**, 2014. Disponível em: <http://repository.widyatama.ac.id/xmlui/handle/123456789/3317?show=full>. Acesso em: 02 mar. 2016.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

UNESCO. **Diretrizes de política para a aprendizagem móvel**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

Recebido em 03 de março de 2016

Aceito em 05 de junho de 2016

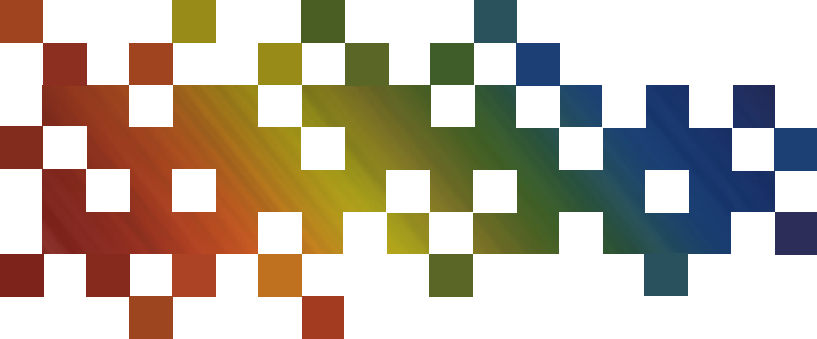
Rodrigo Camargo Aragão

Doutor em Linguística pela UFMG. Realizou pós-doutorado em Linguística Aplicada no POSLIN/UFMG. Professor no Programa de Pós-graduação e Licenciatura em Letras da UESC, e do Mestrado Profissional em Letras. É líder do grupo de Pesquisa FORTE (UESC) e pesquisador no LingTec (UFMG). aragaorc@gmail.com

Laís Lemos

Mestre em Letras Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora efetiva da Secretaria de Educação da Bahia e participa do grupo de pesquisa FORTE - Formação, Emoções e Tecnologias da UESC. laix3@hotmail.com





Convergências e divergências adaptativas nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas por *smartphone*

Adaptative convergence and divergence in the learning and teaching practices mediated by smartphone

Convergencias y divergencias adaptativas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje mediadas por smartphone

Valdir Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso

Resumo

Meu objetivo neste artigo é o de analisar as convergências e divergência nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas pelo celular. Para tanto, tomo para estudo os trabalhos realizados no contexto da disciplina Linguagem e Tecnologia do Curso de Letras da UNEMAT/Cáceres-MT, e as leis que proíbem o uso do celular nas escolas e seus efeitos sobre os alunos do ensino fundamental e médio de duas escolas públicas. Toda a análise é orientada pela teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos. O estudo permitiu verificar que os alunos não concebem viver no mundo *off-line* da escola e nem apartados de seus celulares.

Palavras-chave: *Smartphone*, Escola, Sistema Adaptativo Complexo.

Abstract

My purpose in this article is to analyse the convergences and divergences in teaching and learning practices mediated by *smartphone*. Therefore, I take to study the work developed in the context of the discipline Language and Technology in the Language Course of UNEMAT/Cáceres-MT, the laws against the *smartphone* in the schools and their effects on the students of primary and secondary educations in two public schools. All analysis is guided by the Complex Adaptive Systems theory. The study showed that students do not conceive to live in the offline world of the school and either apartheid of their *smartphones*.

Keywords: *Smartphone*, School, Complex Adaptive System.

Resumen

Mi objetivo en este artículo es el de analizar las convergencias y divergencia en las prácticas de enseñanza y aprendizaje mediadas por el telefono móvil. Para ello, tomo para estudio los trabajos realizados en el contexto de la disciplina Lenguaje y Tecnología del Curso de Letras de UNEMAT/Cáceres-MT, y las leyes que prohíben el uso del móvil en las escuelas y sus efectos sobre los alumnos de la enseñanza fundamental y media de dos escuelas públicas. Todo el análisis está orientado por la teoría de los sistemas adaptativos complejos. El estudio permitió verificar que los alumnos no conciben vivir en el mundo fuera de línea de la escuela y ni apartados de sus móviles.

Palabras clave: *Smartphone*, Escuela, Sistema Adaptativo Complejo

Considerações iniciais

Os impactos das tecnologias digitais na sociedade contemporânea estão nos impondo que (re)signifiquemos nossas ideias, conceitos e interpretações sobre o mundo em que vivemos. Trata-se, pois, de injunções que a contemporaneidade vem produzindo como novas experiências no saber, no fazer, no sentir, no pensar etc. Em outros termos, já não temos mais como nos sustentarmos sobre estruturas e práticas sociais que, historicamente, se encontravam sedimentadas na sociedade. Estamos vivendo sob a égide do transitório ou da liquidez, nos termos de Bauman (2001).

De acordo com Weinberger (2003), não estamos na era da informação e nem na era da Internet, mas, sim, na era das conexões. É nesse contexto que são inscritas as tecnologias móveis, um tema relativamente recente e que, por essa razão, apresenta diferentes definições. Assim, para este artigo, adoto o conceito proposto pela UNESCO (2013, p.8):

As tecnologias móveis estão em constante evolução: a diversidade de aparelhos atualmente no mercado é imensa, e inclui, em linhas gerais, telefones celulares, *tablets*, leitores de livros digitais (*e-readers*), aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais de videogames. No futuro, essa lista será diferente. Para evitar o terreno pantanoso da precisão semântica, a UNESCO opta por adotar uma definição ampla de aparelhos móveis, reconhecendo simplesmente que são digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação.

Com as tecnologias móveis, o *desktop* deixou de ser o único meio de acesso à internet. Estas tecnologias desplugaram os sujeitos de seus pontos fixos, dando a eles mobilidade e conectividade na palma da mão. Esse entendimento é corroborado por Santaella (2010), através de suas considerações sobre a conexão contínua, propiciada pela evolução verificada na última geração das tecnologias da informação e da comunicação. Para a autora:

Na medida em que a comunicação entre as pessoas e a conexão com a internet começaram a se desprender dos filamentos de suas âncoras geográficas – modems, cabos e desktops – espaços públicos, ruas, parques, todo o ambiente urbano foram adquirindo um novo desenho que resulta da intromissão de vias virtuais de comunicação e acesso à informação enquanto a vida vai acontecendo. Assim, este segundo estágio da quinta geração de tecnologias comunicacionais, o da conexão contínua, é constituído por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos (SANTAELLA, 2010, p. 19).

Lemos (2004, p. 2) diz que a “[...] cibercultura solta as amarras e se desenvolve de forma onipresente, fazendo com que não seja mais o usuário que se desloque até a rede, mas a rede que passa a envolver os usuários e os objetos numa conexão generalizada”. No entendimento de Fonseca (2013), a aplicação do *smartphone* nos mais diferentes contextos das práticas sociais contemporâneas está relacionada ao fato de essa tecnologia:

[...] ser considerada uma tecnologia amigável e comum no cotidiano, a mobilidade e portabilidade, que permite levá-lo para qualquer parte, os aspectos cognitivos, por meio do contato com uma gama de recursos em vários formatos (texto, som, imagem, vídeo) e a conectividade, através da internet no celular, que amplia as formas de comunicação e o acesso à informação, atributos apontados como potencializadores dessa atividade (FONSECA, 2013, p. 164).

Dadas as suas funcionalidades, o celular, nas palavras de Lemos (2005 p. 6), passou a ser um “teletudo”:

[...] um equipamento que é ao mesmo tempo telefone, máquina fotográfica, televisão, cinema, receptor de informações jornalísticas, difusor de e-mails e SMS, WAP, atualizador de sites (moblogs), localizador por GPS, tocador de música (MP3 e outros formatos), carteira eletrônica...[...] ver TV, pagar contas, interagir com outras pessoas por SMS, tirar fotos, ouvir música, pagar o estacionamento, comprar tickets para o cinema, entrar em uma festa e até organizar mobilizações políticas e/ou hedonistas (caso das smart e flash mobs). O celular expressa a radicalização da convergência digital, transformando-se em um ‘teletudo’ para a gestão móvel e informacional do cotidiano. De medium de contato interpessoal, o celular está se transformando em uma mídia massiva.

A importância do celular para a sociedade contemporânea pode ser verificada, por exemplo, nos dados divulgados pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), informando que, em janeiro de 2016, o Brasil tinha 257,25 milhões de linhas ativas na telefonia móvel e teledensidade de 125,31 acessos por 100 habitantes. Ainda de acordo com a ANATEL, no primeiro mês de 2016, os acessos pré-pagos totalizavam 183,80 milhões (71,45% do total) e os pós-pagos, 73,45 milhões (28,55%). Esses dados colocam o Brasil, de acordo com a empresa de consultoria Morgan Stanley, como o quarto país com maior número de celulares *smartphones* no mundo, atrás apenas da China, Estados Unidos e Japão. Outros dados interessantes sobre o celular foram publicados pela PNAD/IBGE de 2013, informando que, no Brasil, havia 130,2 milhões de pessoas com celular para uso pessoal: 75,2% da população (80,0% na área urbana e 47,9% na rural). Ainda de acordo com a PNAD, 49,4% da população de 10 anos ou mais de idade (85,6 milhões de pessoas) tinham se conectado à Internet e 48,0% (31,2 milhões) dos domicílios possuíam acesso à Internet. Ainda conforme a pesquisa, 53,6% dos domicílios acessou a internet através de telefones celulares e 17,2% via *tablet* e dos 28,0 milhões de estudantes do país, 68,0% das escolas públicas e 96,3% das escolas privadas utilizavam a Internet.

Estes dados exponenciais apontam a consolidação do celular na sociedade contemporânea, sua natureza “teletudo” e sua mobilidade, que confere a essa tecnologia suas possibilidades de aplicação nas práticas educacionais. Esse entendimento pode ser verificado nas diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel, publicadas pela UNESCO com o objetivo de “auxiliar os formuladores de políticas a entender melhor o que é aprendizagem móvel e como seus benefícios, tão particulares, podem ser usados como alavanca para fazer avançar o progresso em direção à Educação para Todos”. Na definição da UNESCO, aprendizagem móvel:

[...] envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula. A aprendizagem móvel também abrange esforços em apoio a metas educacionais amplas, como a administração eficaz de sistemas escolares e a melhor comunicação entre escolas e famílias (UNESCO, 2013, p. 8).

No Brasil, em certa medida, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica – PCN – (BRASIL, 1997), mesmo não se referindo às tecnologias móveis, alinham-se às diretrizes da UNESCO sobre a aplicação dos recursos tecnológicos nas práticas educacionais. Sobre isso, torna-se importante observar que os PCN foram elaborados em um contexto histórico em que as tecnologias digitais ainda não se colocavam com a mesma força como se verifica agora. Nos PCN da área de conhecimento sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Fundamental, por exemplo, consta que os alunos precisam saber “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 5) e, nos PCN para o Ensino Médio, há a orientação sobre a importância de se aplicar as “tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (BRASIL, 2000, p.104).

Verifica-se que, tanto nas diretrizes da UNESCO quanto nos PCN, as tecnologias digitais (logo, o celular) asseguram uma perspectiva contemporânea para as práticas educacionais. O celular tornou-se uma extensão do corpo dos “nativos digitais”. Como define Prensky (2001), a geração nascida no contexto digital é aquela que escreve com os polegares em telas *touchs* dos *smartphones* e *tablets*, produz leituras hipertextuais, processa informações com mais agilidade, produz e assiste a vídeos, ouve música, participa de redes sociais, entre tantas outras ações possibilitadas pelas tecnologias digitais. São esses jovens que estão ordenados em fileiras dentro das salas de aula das escolas e universidades e que, em meio aos tradicionais materiais didáticos (livros, lápis, borracha, caderno etc.), seguram seus celulares. Nessa direção, é pertinente a observação de Prensky quando diz que:



[...] Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores. Aconteceu uma grande descontinuidade. Alguém pode até chamá-la de apenas uma 'singularidade' – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta. Esta então chamada de 'singularidade' é a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX (PRENSKY, 2001, pag. 01).

Mesmo sendo uma tecnologia massificada e com potencialidades de aplicação no contexto educacional, é preciso considerar que o celular não foi criado para tal fim. Pelo contrário, fomos nós que vimos nele essa dimensão. Sobre isso, Barton e Lee (2015, p. 45) observam que:

[...] É longa a história de descompasso entre as expectativas originais dos designers e as formas como as pessoas põem as tecnologias a serviço de seus próprios propósitos. O telefone celular é um exemplo frequentemente citado, pois foi originalmente projetado para usos comerciais como um dispositivo de fala portátil, sem nenhuma expectativa de vir a ser amplamente usado para outros fins, como tirar fotos e enviar mensagens de textos [...].

O fato de o celular se configurar em uma tecnologia que permite sua aplicação nas práticas de ensino e aprendizagem não significa que ele se encontra incorporado no contexto prático das escolas públicas, como se pode verificar com os computadores dos laboratórios de computação implantados pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional, do Ministério da Educação, com o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação. Pelo contrário, o celular, a exemplo do que ocorreu com outras inovações tecnológicas (rádio, televisão e computador), tem provocado também debates no âmbito do sistema educacional. Em síntese, as tecnologias móveis, em especial o celular, tornaram-se elementos desestabilizadores da ordem, o que implica reconhecer que esse sistema terá de criar soluções adaptativas para se reorganizar.

Para refletir sobre estas questões, tomo como referencial teórico os postulados dos Sistemas Adaptativos Complexos (HOLLAND, 1995), por entender que se trata de um arcabouço que pode contribuir para a minha compreensão sobre as dinâmicas complexas dos processos adaptativos no contexto sistêmico das práticas de ensino e de aprendizagem mediadas pelo celular.

Sistemas Adaptativos Complexos (SAC): breves considerações

O conceito de complexidade é, invariavelmente, tomado em oposição ao conceito de simplicidade, de completude, entre outros termos. É ainda empregado para caracterizar um fato ou fenômeno complicado, difícil ou de intrincada resolução. Quando tomados

nesta direção, estes entendimentos são equivocados, pois desconsideram – apagam – a perspectiva epistemológica que sustenta, cientificamente, a natureza dos fatos e dos fenômenos do/no mundo.

A complexidade implica o exercício, nada fácil, de deslocamento da posição de sujeito observador e intérprete que rompe com a perspectiva do pensamento linear, unidirecional, cartesiano e racionalista, que sustentou/sustenta o imaginário do fazer científico do mundo ocidental.

A proposta de leitura que nutrimos a partir dos SAC requer que olhemos de forma mais abrangente, em espiral ascendente e multidirecional, pois se trata de uma perspectiva que rompe de forma definitiva com os princípios de causa e efeito. É uma perspectiva que nos permite ver, reconhecer e aceitar o que emerge de novo em cada situação e, em certa medida, nos impõe que adotemos uma visão mais observadora, reflexiva e menos enrijecida, sem querer situar, nos fenômenos linguísticos, os antitéticos certo/errado.

Essa posição teórica conclama o sujeito a interpretar os fenômenos do mundo de forma mais profunda, admitindo sempre a existência de fios que tramam a tessitura complexa de um dado sistema com outros sistemas e as implicações destas conectividades para a interpretação do fenômeno estudado. Por meio das lentes da complexidade, é possível observar, por exemplo, como um determinado espaço e seu entorno influenciam um ao outro dialeticamente, sem perder o *todo* e o entendimento de que a relação do todo com suas *partes* se constitui em um processo de interação dinâmica, uma vez que o todo apresenta propriedades diferentes das partes, mas não é mais do que as partes.

Amparado nesse entendimento sobre complexidade, e a exemplo de muitos pesquisadores da área da Linguística Aplicada (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2002; VAN LIER, 2004; LANTOLF, 2006; CAMERON; DEIGNAN, 2006), adoto, como já apontado, os postulados teóricos dos Sistemas Adaptativos Complexos (HOLLAND, 1995; WALDROP, 1992; DAVIS; SUMARA, 2006).

Como afirma Holland (1995, p. 6), os Sistemas Adaptativos Complexos são, “sem exceção, formados por um grande número de elementos ativos que exibem uma grande diversidade em forma e capacidade”. Kelly e Alisson (1998) dizem que todo SAC é único, pois cada um emerge a partir de uma história específica e interage com o ambiente, aparentemente de forma similar, mas nunca sendo exatamente do mesmo jeito, ou seja, cada um tem uma plasticidade própria.

Os SAC são sistemas que apresentam um tipo de dinamismo que os capacita a responder de forma ativa ao que ocorre em torno destes sistemas. Eles são constituídos de um grande número de agentes que interagem em seu interior, propiciando, neste processo, a emergência de novas propriedades. Embora sejam sistemas autônomos, eles são dependentes de trocas de energia e de informação com o ambiente, que os tornam sensíveis às menores variações do meio. Leite, Reinisch Coelho e Bornia (2003, pag. 14) dizem que um “SAC é considerado um sistema composto de um grande número de diferentes agentes, que captam informações do meio ambiente e de suas próprias interações entre os agentes”. Ele cria regras, a partir de esquemas individuais e

coletivos. As regras são desenvolvidas pela identificação de regularidades na captação das informações. Estes esquemas são atualizados pela aprendizagem e evoluem para estágios mais avançados. Em síntese, são sistemas que aprendem e inovam, a partir de experiências vividas (AXELROD; COHEN, 2000; GELL-MANN, 1996; HOLLAND, 1995; STACEY, 1996).

Falar em SAC é pensar na criação de espaços que até então não existiam no espaço e no tempo, devido à dinâmica que reina no interior destes sistemas que pulsa ininterruptamente e em todas as direções. Para Holland (1995), uma visão importante dos sistemas adaptativos complexos é que eles são sistemas de agentes que interagem e que podem ser descritos por regras. Isto é, estes agentes adaptam-se mudando suas regras, a partir de experiências acumuladas. Nos SAC, a maior parte do ambiente de um agente adaptativo é constituída por outros agentes adaptativos e isto faz com que uma grande parcela de esforço de um agente seja gasta para se adaptar aos outros agentes.

Para entender os SAC, torna-se preciso compreender seus padrões constantes de instabilidade e de mudança que os mantêm vivos, em decorrência dos processos de interação, em escala maior ou menor, estabelecida ao longo do tempo pelos agentes que integram o sistema. É através do processo de interação que esses agentes encontram soluções mais rápidas e mais precisas que, como consequência desta dinâmica, possibilitam a mudança de toda a estrutura sistêmica. Maturana e Varela (2001) dizem que, se o sistema não viver este comportamento, ele tenderá à estabilidade, logo à morte.

Agostinho (2003, p.27), com base em Holland (1995), descreve um SAC como um sistema bastante diferente da maioria dos sistemas que têm sido cientificamente estudados, uma vez que eles exibem coerência sob mudança, via ação condicional e previsão e sem direção central. Para o autor, parece que os SAC têm pontos de alavancagem, em que pequenas quantidades de *input* produzem grandes e direcionadas mudanças. O fato de exibir “coerência” sem uma “direção central” sugere que tais sistemas se auto-organizam, isto é, que os padrões ordenados emergem espontaneamente das interações entre seus diversos componentes.

A *auto-organização* é uma propriedade típica dos sistemas adaptativos complexos e seu comportamento é marcado por processos de interações entre os elementos constitutivos de um dado sistema. Trata-se de uma propriedade que apresenta, implicitamente, certa plasticidade adaptativa, ou seja, está relacionada à capacidade de o sistema ir se ajustando de forma contínua ao longo do tempo, tendo em vista as características de seu entorno.

A outra propriedade fundamental dos SAC, do meu ponto de vista a mais importante, é a *emergência*, que, na definição de Holland (1995, p. 28), refere-se à ideia de que “a ação do todo é maior do que a soma das partes”. Nos termos de Morin (1977, p. 137), a emergência

configura-se como sendo as qualidades ou as propriedades de um sistema que apresenta um caráter de novidade com relação às qualidades ou propriedades dos componentes isolados ou dispostos diferentemente em outro tipo de sistemas.

Esse entendimento é compartilhado por Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.59) quando dizem que a emergência “refere-se ao aparecimento, em um sistema complexo, de um novo estado em um nível de organização maior que o anterior”. Em outros termos, os sistemas emergentes são aqueles que “resolvem problemas com auxílio de massas de elementos relativamente simplórios, em vez de contar com uma única divisão executiva inteligente” (JOHNSON, 2003, p.14).

Observa-se que todas essas características fazem dos sistemas educacionais sistemas complexos, pois, conforme Sakowski e Tóvolli (2015, p. 351), trata-se de sistemas que:

[...] abrangem um grande número de agentes heterogêneos, cuja interação leva ao aprendizado, ao ensino, à cognição e à educação. Eles são compostos de camadas interconectadas, cada uma das quais dá suporte às outras camadas e as restringe. Por meio de mecanismos de retroalimentação (*feedback*) e *adaptação*, esses sistemas e seus agentes coevoluem.

Com base nas reflexões iniciais e nas considerações sobre os SAC, é meu propósito, na seção seguinte, dar visibilidade às dinâmicas que apontam as forças que estão criando as condições para a emergência de um novo estado de reorganização do sistema das práticas de ensino e aprendizagem mediadas pelo celular, desafiando a ordem estabelecida pelas leis que proíbem o uso deste aparelho eletrônico.

Primeiramente, analiso os dados sobre o uso do celular no contexto da disciplina *Linguagem e Tecnologia* do Curso de Letras da UNEMAT, Campus de Cáceres, e, em seguida, os dados relacionados ao ensino fundamental e médio de duas escolas públicas da mesma cidade.

Convergências e dinâmicas adaptativas: primeira análise

Desde o segundo semestre de 2014, tenho trabalhado com a disciplina *Linguagem e Tecnologia*, no VIII semestre do Curso de Licenciatura em Letras/UNEMAT¹/Cáceres. Trata-se de uma proposição diferenciada de trabalho, em que tomo a rede social *Facebook* para desenvolver e coordenar, na modalidade semipresencial, seminários virtuais e presenciais sobre temas relacionados com as práticas de língua(gem) no contexto virtual. Além dos seminários, esse trabalho também assegurou a realização de aulas simuladas, a partir dos temas dos seminários, com o objetivo de tentar visibilizar, da forma mais exata possível, as situações e desafios reais do contexto da Educação Básica.

Para este artigo, trago para análise e discussões os dados relacionados com o trabalho da referida disciplina, realizada no primeiro semestre de 2016, com 32 alunos, distribuídos em 10 grupos de seminários sobre os seguintes temas: gêneros discursivos digitais, internetês, redes sociais, vídeos, jogos eletrônicos, memes, mapas, tradutores e

1 Universidade do Estado de Mato Grosso.

fanfiction. Para conhecer a realidade tecnológica dos alunos, perguntei a eles quais eram as tecnologias móveis que usavam para se conectar à internet². As respostas obtidas dos 32 alunos permitiram a elaboração da tabela abaixo:

Tabela 1: Relação entre alunos e tecnologias de acesso à Internet

NÚMERO ALUNOS	SMARTPHONE	NOTEBOOK	NETBOOK	TABLET	PC
21	X	X			
04	X				X
03		X			
02			X		
01	X	X			X
02			X		
01					X

Fonte: Dados do autor

Como é possível de se verificar, apenas um aluno diz participar do grupo através de PC, enquanto os demais informam que participam por meio de algum tipo de tecnologia móvel. Outra informação interessante é que, devido à precariedade do sistema de rede sem fio disponibilizado pela instituição, todos os alunos, durante as aulas, se conectam à internet por meio de serviços de suas operadoras de telefonia. Para conectar seus *notebooks*, alguns se valem de *modem* USB e outros convertem seus *smartphones* em roteadores.

Dos 32 alunos, 65,63% dizem utilizar o celular ou *notebook*. Esse percentual corrobora os dados da PNADE 2013 (apresentado no início deste artigo), que apontam o crescimento exponencial do celular nas práticas educacionais mediadas pelas tecnologias móveis. Considerando que 21 alunos disseram se valer do *smartphone* e do *notebook*, perguntei a eles qual dispositivo utilizavam e pedi que justificassem suas respostas. Vejam o que disseram alguns alunos:

Excerto #01

Smartphones, professor, pois é mais prático, está sempre por perto, fora o fato de a internet ser mais rápida no *smartphone* do que no *notebook*.

2 O questionamento feito buscou identificar o suporte tecnológico mais utilizado pelos discentes quando da participação nas discussões *on-line* (leitura, comentários, curtidas, interação com os colegas, pesquisas etc.).



Excerto #02

Eu prefiro o **celular** porque eu posso participar das discussões de qualquer lugar que eu estiver.

Excerto #03

Smartphone, pois é prático para carregar e temos toda tecnologia de um *notebook* depositada nele.

Excerto #04

[...] prefiro usar o **notebook** pelo fato de sua visualização ser melhor, não gosto de ler em telas pequenas.

Excerto #05

Prefiro utilizar o **notebook**, pois os navegadores e as ferramentas de pesquisa nos possibilitam uma melhor visualização dos arquivos e dos textos.

Excerto #06

[...] prefiro o **notebook** porque considero as opções de busca mais visíveis do que no *smartphone*.

Como se verifica nos excertos, a opção pelo *smartphone* se justifica pelo fato de ele ser prático para carregar, ou seja, eles referem-se aos aspectos de mobilidade e ubiquidade dessa tecnologia. Por sua vez, os que disseram preferir o *notebook*, justificaram suas respostas pelo fato de ele ser melhor para visualizar o conteúdo devido ao tamanho da tela e por facilitar a realização de pesquisas. A escolha da tecnologia móvel parece estar relacionada com o nível de familiaridade, de conforto e de adaptação do aluno com a tecnologia.

Por outro lado, os alunos que disseram preferir o *notebook* para participar da disciplina informaram que, para as discussões com vistas à organização dos seminários, criaram grupos no aplicativo *WhatsApp*, por ser um recurso de custo quase nulo, ser fácil de usar e instantâneo quando conectado à internet. Além da troca de mensagens escritas, o aplicativo permite o compartilhamento de arquivos de áudio, de vídeos e imagens.

Abaixo, alguns depoimentos apresentados por eles:

Excerto #07

Nós criamos um grupo no *WhatsApp* para definirmos o conteúdo de nosso seminário e para trocar resultados de pesquisas sobre o nosso tema. (*Grupo Memes*).

Excerto #08

Como todo mundo do grupo tem *smartphone* nós criamos um grupo no *WhatsApp* para conversar e trabalhar na organização do seminário (*Grupo Fanfictions*).

Excerto #09

[...] criamos um grupo no *Whatsapp* e por meio dele, discutíamos tudo o que íamos fazer para o seminário, inclusive para marcar nossas reuniões presenciais (*Grupo Internetês*).

O fato de a grande maioria dos alunos ter disponível uma tecnologia móvel e participar ativamente das atividades *on-line* propostas pela disciplina *Linguagem e Tecnologia* aponta que esses alunos estão familiarizados com as tecnologias e adaptados, no caso, aos modelos híbridos de prática de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar, ainda, que, dos 32 alunos, a idade varia entre 22 e 30 anos e, entre eles, há duas alunas com idade em torno de 50 anos, extremamente conectadas e adaptadas às tecnologias e ao trabalho da disciplina. Esses alunos, em vias de se licenciarem como professores da área da linguagem, estão aptos para trabalhar com práticas de ensino de língua(gem) mediadas por tecnologias, em especial as móveis, junto aos alunos da Educação Básica.

Em síntese, esses futuros professores reúnem as condições para provocar a emergência de novos níveis de organização no sistema da sala de aula – e da escola –, através de práticas criativas e inovadoras de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias, em consonância com as orientações da UNESCO e dos PCN e as demandas instituídas pela sociedade contemporânea, mas, de forma muito particular, com os alunos *nativos digitais* das salas de aula em que irão atuar como professores. Ocorre, porém, que essa perspectiva é obstaculizada no âmbito da escola, em virtude de uma contradição que afeta, fortemente, as dinâmicas adaptativas do sistema da Educação Básica por força de instrumentos legais. É a essa reflexão que procurarei dar visibilidade na seção seguinte:

Divergências e dinâmicas adaptativas: segunda análise

“Fica proibido o uso de telefone celular nas escolas públicas...” é sentença do primeiro artigo das leis estaduais e municipais vigentes no país e em projetos de leis em tramitação no Congresso Nacional. Algumas dessas leis proíbem, expressamente, o uso do celular na sala de aula, como é o caso do Decreto Nº 52.626³, do Estado de São Paulo. Outras proíbem para fins não pedagógicos, como é o caso do Decreto Nº 10.232⁴, do Estado de Mato Grosso. Em seus desdobramentos, essas leis encontram-se asseguradas nos Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos das escolas.

Ao estabelecer essas leis proibindo o uso do celular, impõe-se aos alunos a possibilidade de sofrerem algum tipo de penalidade, uma vez que essas leis têm o objetivo de coibir e disciplinar os alunos sobre aquilo que o Estado, representado pelas secretarias municipais e estaduais de educação, entende como sendo um fenômeno social que não se ajusta aos princípios norteadores do papel social da escola. Um exemplo emblemático desse entendimento, para além dos limites da escola, e amplamente repercutido no país, foi a decisão de um juiz do estado de Sergipe que julgou improcedente a ação de uma mãe contra um professor que havia tomado o celular de um aluno que ouvia música com

3 Ver Diário Oficial do Estado de São Paulo de 16/01/08.

4 Ver Diário Oficial do Estado de Mato Grosso de 29/12/14.

fonos de ouvido durante a aula. Na sentença, o juiz escreveu: “o professor é o indivíduo vocacionado a tirar outro indivíduo das trevas da ignorância, da escuridão, para as luzes do conhecimento, dignificando-o como pessoa que pensa e existe». Trata-se, a partir desse dizer, da memória de sentidos que conformou, para o aluno, uma posição alijada do processo de construção do saber e concentrou, única e exclusivamente, o conhecimento nas mãos do professor.

Como se pode verificar nesse processo de judicialização da escola em decorrência do celular, a posição do juiz reflete não apenas o que pensam muitos professores e gestores das escolas, mas, em certa medida, representa o pensamento da sociedade sobre o aluno e o papel social da escola.

Todos esses entendimentos estão amparados nos argumentos de que o celular desvia a atenção dos alunos na sala de aula durante uma atividade ou explicação do professor, contribui com fraudes (colas) durante as avaliações, gera conflitos entre professores e alunos e de alunos entre si, entre outros⁵. Por outro lado, temos as posições que defendem que os celulares podem se configurar em ferramentas significativas para as práticas de ensino e aprendizagem.

As leis e posições contrárias ao celular no âmbito da escola podem, de fato, inibir a utilização do dispositivo móvel durante as aulas, porém é ilusório acreditar que, por meio da proibição desses instrumentos, a ordem escolar está assegurada. Do meu ponto de vista, essa realidade encontra-se inexoravelmente fadada a mudanças, uma vez que a geração de alunos e professores nativos digitais não concebe viver em um mundo *off-line* e tampouco apartado de seus celulares *smartphones*. A postura anacrônica dessas leis inscreve a escola em um sistema de práticas de linguagens analógica e apaga o fato de os alunos pertencerem a um sistema de práticas de linguagem digital. Para esses alunos, não existe dicotomia entre mundo real e mundo virtual, mas uma *realidade mista* (HANSEN, 2006), extremamente complexa e dinâmica.

A escola, em particular a sala de aula, é por natureza um sistema adaptativo complexo, em função de ser um espaço constituído “por um grande número de elementos ativos que exibem uma grande diversidade em forma e capacidade” (HOLLAND, 1995, p. 6). Logo, é um sistema hipersensível às menores variações internas ou externas a ele e, por isso, sempre sujeito à emergência de novas organizações e adaptações. Nessa direção, com o propósito de perscrutar a posição dos alunos sobre o que eles pensavam sobre o uso das tecnologias móveis nas práticas da escola, convidei 10 alunos do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º anos) e 15 do Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de Cáceres-MT, para que escrevessem acerca da importância das tecnologias móveis nas atividades de ensino e aprendizagem em suas escolas⁶. Vejamos o que dizem alguns alunos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos:

5 Geralmente, em contextos de ensino e aprendizagem, as posições contrárias à utilização das ferramentas digitais encontram-se ancoradas na falta de prática e/ou no desconhecimento de alguns professores acerca dos modos de utilização destas tecnologias.

6 As entrevistas foram mediadas por duas professoras, através do *Facebook*.



Excerto #10

Para mim o uso de **celular, tablet e notebook** podem ajudar muito nas **atividades de ensino, porque quando não há a compreensão do que foi explicado podemos recorrer a um desses recursos e com isso podemos melhorar a nossa compreensão.** E eu sou a favor do uso desses recursos nos estudos (alun@ do 9º ano).

Excerto #11

Eu acho que **deveriam deixar os alunos usar o tablet, o celular, por que tem atividades que alguns não sabem, às vezes nem professor sabe,** e isso podia melhorar muito as atividades (alun@ do 6º ano).

Excerto #12

Os professores deviam **usar esses aparelhos, principalmente o celular, para criar grupos de discussão sobre os assuntos que foram estudados nas aulas, para fazer as atividades de pesquisas.** Também seria legal usar aplicativos de jogos educativos (alun@ do 7º ano)

Excerto #13

Eu sou a favor e acho bem interessante. **As escolas deveriam utilizar mais a internet. Aqui na escola, o laboratório de informática não está funcionando. Então não podemos nem fazer pesquisas. Acho, então, que a direção poderia liberar a senha do wi-fi; pois aí os professores podiam planejar atividades mais dinâmicas e diferentes para fazermos em sala de aula** (alun@ do 9º ano).

Excerto #14

Eu penso que os professores, coordenação deviam parar de chamar nossa atenção quando estamos mexendo no celular. Eles podiam planejar aulas em que nós usássemos o celular para pesquisa, para conversar sobre o conteúdo da aula e até para produzir textos, pois aí a gente usava o corretor e nossos textos não teriam tantos erros (alun@ do 8º ano)

Excerto #15

Os aparelhos de tecnologia como **o celular, tablet ou notebook** podem ser **importante, porque pode auxiliar os alunos e professores de diferentes disciplinas.** Por exemplo, na **disciplina de inglês podíamos ter acesso a tradutores on-line e ajudar os alunos em diferentes atividades dentro e fora da sala de aula** (alun@ do 9º ano).

A leitura dos excertos mostra que os alunos reconhecem as potencialidades de aplicação das tecnologias móveis nas práticas de ensino e aprendizagem, apontando, inclusive para proposições metodológicas de trabalho, como se verifica nos excertos #12, #13, #14 e #15. Os excertos também indicam o uso das tecnologias móveis como um recurso didático-pedagógico, pois, como explicitado no excerto #13, o laboratório de informática não funciona e na escola há rede de conexão sem fio (*Wi-Fi*) disponível, porém com acesso restrito. É interessante o enunciado do excerto #14, quando o alun@ afirma que “os professores, coordenação deviam parar de chamar a atenção” dos alunos quando eles estão “mexendo no celular” para, na sequência, sugerir que, ao invés de coibir, os



professores [e a escola] deveriam planejar aulas mediadas pelo celular. Esse excerto é interessante porque reverbera a lei que proíbe o celular nas escolas de Mato Grosso.

Vale pontuar que esse excerto, ao materializar a voz do alun@, institui um gesto de resistência em face da coibição do uso do celular, sustentada pela lei supracitada. Esse funcionamento é próprio dos modos de interpelação do sujeito contemporâneo, cuja constituição se dá em torno da resistência às injunções do Estado.

Os excertos seguintes representam as posições dos alunos do Ensino Médio sobre a questão do uso do celular na sala de aula:

Excerto #16

Usar celular, *tablet* e outras tecnologias na sala de aula é muito importante e nos ajuda bastante, principalmente em atividades de pesquisas e tradução na disciplina de inglês. Por isso **não concordo que seja proibido o uso nas aulas, pois são ferramentas que o jovem não consegue viver sem elas. Acho que isso deveria ser repensado, pois estamos vivendo em um tempo que dependemos da tecnologia para praticamente tudo em nossa vida** (alun@ do 1º ano do Ensino Médio).

Excerto #17

É importante sabermos que estamos em um século tecnológico, onde os computadores fazem parte da nossa vida, em que os celulares, hoje, sem eles, talvez não conseguíssemos viver. Então é importante incluir eles também na educação e usar as facilidades que **esses dispositivos nos oferecem, digamos, uma aprendizagem mais moderna** (alun@ do 3º ano do Ensino Médio).

Excerto #18

Eu apoio o uso do celular, *notebook*, *tablete* e até a distribuição de *wi-fi* nas escolas. O motivo é simples, estudar não é só sentar numa cadeira e ler livros grossos com palavras difíceis, não é esperar apenas que o professor ensine. Existem formas diferentes de aprender, dançando, cantando, desenhando. **Na Internet pode se aprender muito mais. Na aula de inglês, às vezes o dicionário não traz uma tradução atual e nem os dicionários de português, então, tendo em mãos um aparelho que tenha um dicionário online, o rendimento da aula é favorável. Como realidade da minha sala, é mais fácil ter um celular com carregador na mochila do que dicionário de inglês e português** (alun@ do 3º ano do Ensino Médio).

Excerto #19

Como estamos em uma era digital, com todo este avanço, **seria viável que a escola se adaptasse e utilizasse a tecnologia como forma de contribuição para o enriquecimento do conhecimento. Alguns alunos tendem a interagir e aprender mais com este tipo de recurso**, pois é o que está mais presente em seu dia a dia, e a cada dia inovando mais. (alun@ do 2º ano do Ensino Médio).

Ao comparar os excertos dos alunos do Ensino Médio com os do Ensino Fundamental, verificamos que há entre eles uma coerência muito grande sobre o que pensam a

respeito do uso do celular e de outras tecnologias móveis no contexto da sala de aula, independentemente das idades que os separam. Trata-se de uma geração que comunga das mesmas práticas sociais e que convive, desde muito cedo, com as tecnologias digitais. São os nativos dessa era, como denomina Prensky (2001). No excerto #16, é interessante observar o fato de @ alun@ não concordar com tais proibições e sugerir, então, que a escola repensasse sua postura e compreendesse que as tecnologias digitais são constitutivas da vida desses jovens. Em termos de SAC, o que el@ propõe é que o sistema escolar precisa se auto-organizar e se adaptar ao mundo contemporâneo. Essa posição é mais contundente na fala d@ alun@ do excerto #19, quando diz que a escola precisa se adaptar para melhor contribuir com uma produção mais rica de conhecimento, uma vez que muitos alunos aprendem muito mais com esses recursos tecnológicos.

Percebe-se que a posição defendida pelos estudantes institui, de forma contundente, o descompasso entre eles e as práticas anacrônicas da escola. É esse funcionamento latente do sistema educacional em que, de um lado, se tem uma lei e, de outro, alunos que, descontentes com a lógica da escola em apartá-los do *on-line*, adotam posturas transgressoras para conspirar contra uma determinação institucional que insiste em querer moldá-los em um mundo *off-line*. É uma conspiração marcada pela rebeldia típica da adolescência, que insiste em deixar seus celulares sobre suas carteiras, ora plugados em fones de ouvidos, ora acessando suas redes sociais, verificando e enviando mensagens, jogando etc. Em síntese: resistindo.

Como bem observa Castells (2009), a cultura jovem encontrou no telefone celular uma ferramenta adequada para expressar suas demandas por autonomia, conectividade onipresente e redes de práticas sociais compartilhadas. Por essa razão, os celulares se tornaram um aparelho central na construção da identidade dos jovens. Nessa direção, torna-se importante reafirmar que a escola é um sistema adaptativo cuja reorganização e complexificação é dependente da aprendizagem e da inovação decorrente das experiências vividas e dos processos de interação dos alunos, professores, gestores e sociedade.

Considerações finais

O estudo aqui apresentado possibilitou perscrutar as dinâmicas complexas dos processos adaptativos no contexto das práticas de ensino e de aprendizagem mediadas pelo celular no contexto de um curso de licenciatura na área de Letras e da Educação Básica. Verifiquei que a maioria dos alunos circunscritos nesse trabalho, tanto da universidade como do ensino fundamental e médio, tem acesso ao mundo digital através de algum tipo de tecnologia móvel e com um nível significativo de letramento digital. Foi possível verificar que o celular é o principal recurso tecnológico desses alunos e é através dele que a maioria se inscreve no mundo *on-line*. Trata-se de alunos que se encontram muito bem adaptados às demandas instituídas por uma sociedade cada vez mais marcada pela conectividade, mobilidade e ubiquidade possibilitadas pelas tecnologias digitais, ou seja, são alunos, em especial os da escola, que não concebem viver em um mundo *off-line*.

Na contramão dessa realidade, encontra-se a Educação Básica, totalmente desalinhada das diretrizes contemporâneas para educação (UNESCO, PCN etc.) por imposição de instrumentos legais (leis e regimentos) proibindo o uso do celular, em particular, no espaço escolar e nas práticas de ensino e aprendizagem. É uma intervenção que força a manutenção de uma escola inscrita no espaço e tempo analógico. Essa discrepância aponta que a escola, mesmo sendo um sistema adaptativo complexo, ainda não se auto-organizou e nem se adaptou. Não é imprescindível a vigência de leis com o objetivo de instituir uma ordem. O que se coloca imprescindível é o reconhecimento pelo Estado e dirigentes que o sistema educacional em seu todo precisa assegurar que os seus subsistemas, constituídos pelas escolas e salas de aula, enquanto partes, encontrem seus próprios caminhos e, em suas dinâmicas, ressignifiquem as práticas de ensino e aprendizagem, reconhecendo que as tecnologias móveis, em especial os celulares, podem se constituir em importantes recursos didático-pedagógicos à disposição dos professores em suas práticas de produção de conhecimento no âmbito da Educação Básica.

Embora não tenha sido meu foco neste artigo, torna-se interessante perscrutar o que pensam os professores sobre as práticas de ensino mediadas pelas tecnologias móveis. Como se pode verificar em vários excertos, o professor configura-se em um importante agente que, amparado pela lei, atua para que o celular não desestabilize o sistema da sala de aula. Vale observar que o celular não é uma tecnologia exclusiva dos alunos, mas de uso também dos professores que, a exemplo daqueles, utilizam o celular para guardar suas fotos, vídeos, aplicativos, suas redes sociais, usam aplicativos etc.

Nesse sentido, pode-se dizer que a sala de aula e a escola tornaram-se um todo conectado, mas que ainda não produziu seus efeitos para a reorganização das práticas de ensino e ressignificações que possam inscrever a escola na sociedade contemporânea. Com certeza, os alunos e os professores com seus celulares e outros recursos tecnológicos móveis criarão as condições para a emergência de aulas criativas e inovadoras que, em seus efeitos, podem deslocar a escola, a sala de aula, para um mundo de uma geração que (se) significa pelo *on-line*.

Nessa direção, retomo o excerto de @alun@ #18, que representa a realidade desses alunos, ao dizer: “estudar não é só sentar numa cadeira e ler livros grossos com palavras difíceis, não é esperar apenas que o professor ensine”. Talvez esteja nessa frase a razão por que o sistema preferiu apertar o botão *off* por meio de leis para tentar desligar o aluno, se esquecendo que o botão *on* sempre será pressionado pelos alunos, por uma razão muito simples: eles não têm medo de apertar botões.

Referências

AGOSTINHO, M. Administração Complexa: revendo as bases científicas da administração. **Revista de Administração de Empresas – RAE-Eletrônica**, v.2, n.1. p.2-18, 2003.

AXELROD, R.; COHEN, M. D. **Harnessing complexity**: organizational implications of a scientific frontier. The Free Press: New York, 2000.



BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 258 pg.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE)**. 2013. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2013>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CAMERON, L.; DEIGNAN, A. The emergence of metaphor in discourse. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 27, p. 671-690, 2006.

CASTELLS, M. **Communication power**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

DAVIS, B.; SUMARA, D. **Complexity and education: inquiries into learning, teaching and research**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

FONSECA, A. G. Aprendizagem, mobilidade e convergência: Mobile Learning com celulares e smartphones. **Mídia e Cotidiano**, Niterói, n. 2, p.163-181, jun. 2013.

GELL-MANN M. **O Quark e o Jaguar: as aventuras no simples e no complexo**: Tradução Alexandre Tort. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

HANSEN, M. **Bodies in code**. New York: Routledge, 2006.

HOLLAND, Jonh H. **Hidden Order: how adaptation builds complexity**. Cambridge, Massachusetts: Perseus Books, 1995.

JOHNSON, S. **Sistemas Emergentes**. Madrid: Turner Publicaciones/ Fondo de Cultura Econômica, 2003.

KELLY, S.; ALISSON, M. **The complexity advantage**. New York: McGraw-Hill, 1998.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and L2. State of the Art. **Studies in Second Language Acquisition**, 28, p. 67-109, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEITE, M. S. COELHO, C. C. S. R.; BORNIA, A. C. A Cadeia de Suprimento vista como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC): convivência dialógica de conceitos. In: XXIII Encontro Nac. de Eng. de Produção. **Anais ENEGEP 2003**. ABEPRO. Ouro Preto, MG, Brasil, Outubro de 2003. CD-ROM.





LEMOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: LEÃO, Lúcia (Org.) **Derivas: cartografias do ciberespaço**. São Paulo: Annablume; Senac, 2004.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, E. **O método I: a natureza da natureza**. Portugal: Publicações Europa América, 1977.

PAIVA, V. L. M. de O. **Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem**. Memorial apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2002.

PRENSKY, M. Digital natives digital immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001a. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/10748120110424816>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **ReCeT**. Revista de Computação e Tecnologia da PUC, São Paulo, v.2, n.1, p. 17-22, 2010.

SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLLI, M. H. Perspectivas da complexidade para a educação no Brasil. In: FURTADO, Bernardo Alves; SAKOWSKI, Patrícia A. M.; TÓVOLLI, Marina H. **Sistemas complexos para políticas públicas/editores**. Brasília: IPEA, 2015. p. 351-374.

STACEY R. D. **Complexity and creativity in organizations**. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 1996.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2016.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotic of language learning: A sociocultural perspective**. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 2004.

WALDROP, M. M. **Complexity: the emerging science at the edge of order e chaos**. New York: Simon and Schuster, 1992.

WEINBERGER, D. **Why open spectrum matters**. The end of the broadcast nation. Disponível em: <http://cyberlaw.stanford.edu/spectrum/000747.shtml>. Acesso em: 12 mar. 2016.

Recebido em 31 de março de 2016

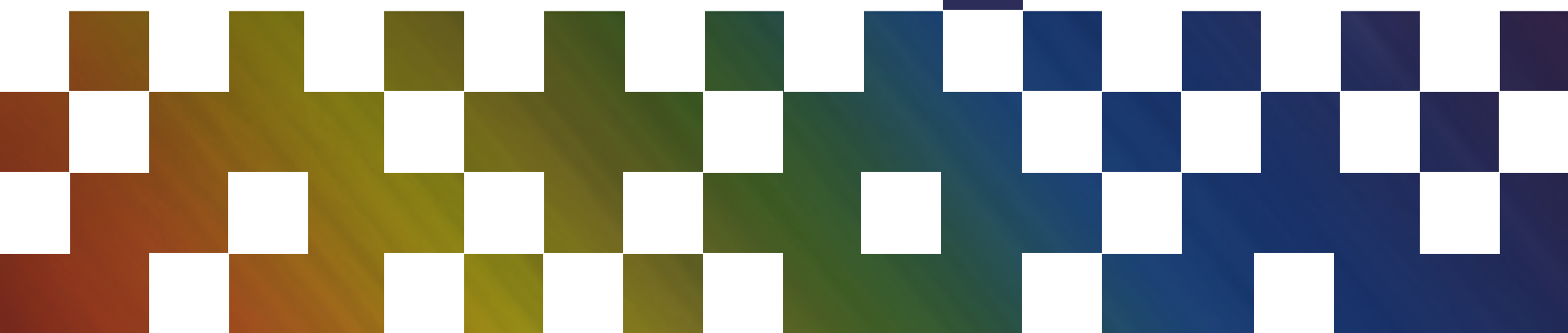
Aceito em 18 de agosto de 2016

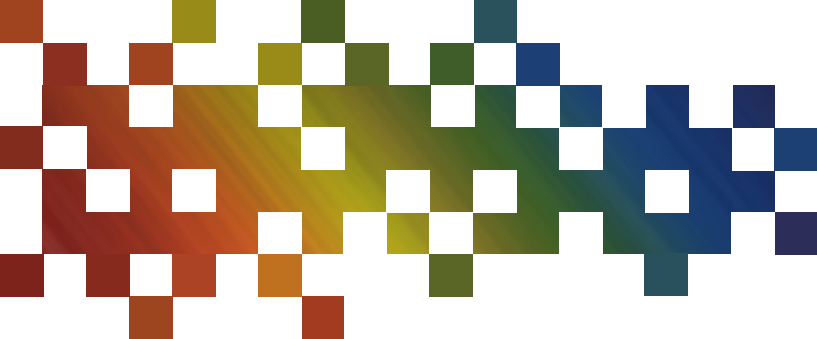
Valdir Silva

Doutor em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras (FALE/UFMG, 2008). Professor do Curso de Letras – área de Linguagem e Tecnologia e Língua Inglesa, e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Mato Grosso, *campus* de Cáceres. ollule4@yahoo.com



Outros lugares





Aprendendo a brincar: letramentos de jogadores iniciantes em *videogames*

Learning to play: literacies of beginner players in video games

Aprendiendo a jugar:
letras de jugadores principiantes en videojuegos

Ardalla Guimarães Oliveira

Dánie Marcelo de Jesus

Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

Neste artigo, analisamos os *posts* de uma página no *Facebook* e na plataforma *Steam*, intitulados "Games and Literacies", pertencentes a um grupo de jogadores-pesquisadores de *videogame* cujo objetivo era dar suporte aos participantes de um projeto de pesquisa de uma universidade pública. Este trabalho, portanto, tem como finalidade compreender, por meio das escolhas verbais dos participantes, quais práticas de letramento emergem em suas interações. O trabalho se assenta na referência teórica dos estudos de letramento (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007) e dos *videogames* (GEE, 2004, 2007; PRENSKY, 2001, 2006). O percurso teórico-metodológico é de base interpretativista nas perspectivas de King e Horrocks (2010). A coleta dos dados se deu entre os meses de novembro de 2013 e julho de 2014. Os participantes eram adultos iniciantes com pouca experiência em práticas de letramentos com jogos digitais. Paralelamente, foram realizadas entrevistas como forma de triangulação dos dados gerados. Os resultados sugerem que o contato com o jogo digital escolhido permitiu o surgimento de diversas práticas de letramento.

Palavras-chave: Práticas de letramentos, jogos digitais, usuários.

Abstract

In this paper we analyze posts from a Facebook page and the Steam platform, assembled under the heading 'Games and Literacies' and written by a group of video game players/researchers, with the aim of providing support to participants of a research project on games and literacies designed by a Brazilian public university. This research study seeks to understand, through participants' verbal choices, which literacy practices emerge from their interactions. The theoretical framework combines contributions from literacy studies (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007) and video game studies (GEE, 2004, 2007; PRENSKY, 2001, 2006). The methodological approach is interpretive and follows the perspectives offered by King and Horrocks (2010). Data collection took place between November 2013 and July 2014, during which interviews were carried out for data triangulation. The participants were beginner adults with few experiences in literacy practices with digital game. Results suggest that interactions with electronic games helped bring forth various literacy practices.

Keywords: Literacy practices, electronic games, users.

Resumen

En este artículo, analizamos los *posts* de una página en *Facebook* y en la plataforma *Steam*, titulados “Games and Literacies”, pertenecientes a un grupo de jugadores-investigadores de videojuego cuyo objetivo era dar soporte a los participantes de un proyecto de investigación de una universidad pública. Este trabajo, por lo tanto, tiene como finalidad comprender, por medio de las elecciones verbales de los participantes, qué prácticas de letramento emergen en sus interacciones. El trabajo se basa en la referencia teórica de los estudios letrados (KNOBEL, LANKSHEAR, 2007) y de los videojuegos (GEE, 2004, 2007, PRENSKY, 2001, 2006). El recorrido teórico-metodológico es de base interpretativista desde las perspectivas de King y Horrocks (2010). La recolección de los datos se dio entre los meses de noviembre de 2013 y julio de 2014. Los participantes eran adultos principiantes con poca experiencia en prácticas letradas con juegos digitales. Paralelamente, se realizaron entrevistas como forma de triangulación de los datos generados. Los resultados sugieren que el contacto con el juego digital elegido permitió el surgimiento de diversas prácticas letradas.

Palabras clave: Prácticas letradas, juegos digitales, usuarios.

Introdução

O número expressivo de usuários de jogos de *videogame* tem possibilitado mudanças na experiência letrada em nossa sociedade contemporânea. Essas transformações podem ser percebidas, principalmente, em redes sociais, em vídeos do *youtube* ou em fóruns de discussão. Consequentemente, o *videogame* se tornou ambiente propício à investigação de pesquisadores preocupados com a dinamicidade do mundo social e seus efeitos em práticas de letramento. Nesse sentido, no presente artigo, investigamos o processo de letramento de quatro participantes de jogos de *videogame* no *facebook* e na plataforma *Steam*, buscando compreender quais experiências letradas têm sido apropriadas por eles.

O interesse por esta pesquisa foi estimulado por trabalhos de autores (GEE, 2004, 2007; PRENSKY, 2001, 2006) que perceberam a potencialidade dos jogos para a aprendizagem, espaço em que podem ocorrer vínculos de sociabilidade e de desenvolvimento cognitivo. Gee (2007) assevera que, quando aprendemos algo de forma ativa, como no caso dos *videogames*, três consequências advêm: nós aprendemos a experimentar o mundo de novas maneiras (utilizando-nos dos sentidos sensoriais); nós ganhamos o potencial de nos juntar a um grupo social e nos tornar afiliados a pessoas que trazem consigo práticas sociais distintas, e, ainda, nós ganhamos recursos que nos preparam para futura aprendizagem e resolução de problemas. Para Prensky (2006), os *videogames* podem influenciar a aprendizagem, no sentido de resolução de problemas, tomada de decisões, formulação de hipóteses e estratégias, não bastasse ser forma de diversão e prazer.

Os *videogames* podem também ser vistos como textos multimodais, constituídos de elementos sonoros, imagéticos, icônicos, textuais e numéricos que devem ser compreendidos pelos jogadores, os quais, por estarem imersos nessa cultura, atribuem-lhes diferentes significados. Mesmo que os usuários não realizem a leitura textual prestigiada por alguns membros da cultura institucionalizada e organizações formais – como a escola, a igreja, o local de trabalho –, os jogos digitais constituíram lócus de práticas sociais de letramento. Isso se depreende desta definição:



Letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, cujos efeitos ou conseqüências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam (BUZATO, 2007, p.153).

Para Rojo (2013), compreender os mais diversos textos presentes na hipermídia é de fundamental relevância para que possamos participar de práticas de letramento atuais. Contudo, somente podemos obter êxito assentados em experiências com outras pessoas que são membros de vários tipos de grupos sociais e culturais (GEE, 2007). Daí, a significação de pesquisas de natureza semelhante à que estamos propondo. Esta pesquisa é resultado de nossas inquietações como pesquisadores do mundo digital. As discussões teóricas nos conduziram ao encontro dos jogos digitais. Pudemos perceber a complexidade, a dinamicidade e a imprevisibilidade desse universo no mundo contemporâneo, o que nos motivou a ingressar nele e a investigá-lo, tendo em vista ainda serem poucos os trabalhos na área da Linguística e da Linguística Aplicada que os tomam como objeto de estudo. Para balizar nossa investigação, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa:

Quais práticas de letramento emergem na interação entre jogadores adultos iniciantes de *videogame*?

O percurso adotado para a análise inclui, inicialmente, breve discussão a respeito de letramentos, letramentos digitais, aliada aos estudos de *videogames*. Na sequência, descrevemos a metodologia de pesquisa, os participantes, o contexto e o procedimento de análise. Ao concluir, procuramos refletir sobre o que toca às práticas de letramento observadas nas interações dos participantes.

1. Letramentos, letramentos digitais e *videogame*

Lankshear e Knobel (2011) nos esclarecem que, para sermos letrados em mídia, é necessário que aprendamos a ler as mídias/informações criticamente. Isso implica a capacidade de identificar as estratégias e técnicas que estão sendo usadas para produzir determinados tipos de efeitos de sentidos sobre o que pensamos, acreditamos ou desejamos.

Logicamente, os *videogames* não estão isentos da carga de ideologias pertencentes àqueles que os financiaram e/ou produziram, pois refletem traços da cultura em que estamos inseridos, uma cultura que nós podemos transformar (GEE, 2007). Portanto, são artefatos culturais e, como tais, refletem valores e apoiam visões específicas de mundo. Gee (2007) elucida que o aprendiz necessita saber não apenas como entender e produzir significados em determinado domínio semiótico – *videogames*, no nosso caso –, mas aprender a pensar sobre o domínio como um complexo sistema de partes inter-relacionadas.

Assim como é característica dos meios de comunicação da era da informação, a imensa quantidade de multimodalidades e multissemiões se encontra presente também nos jogos. Para Cope e Kalantzis (2009), multimodalidade é a capacidade de misturar modos



– como som, linguagem escrita, imagem fixa e em movimento – que podem ser reunidos, armazenados, distribuídos e reduzidos para a plataforma comum do mundo digital.

No mesmo sentido, Gee (2007) assevera que os *videogames* são uma forma de letramento multimodal por excelência, tendo em vista que vão além das palavras e imagens para incluir sons, música, movimento e sensações corporais. A tarefa de jogar *videogames* exige que seus usuários tenham compreensão dos letramentos multissemióticos, que ultrapassam a letra/livro, passando pelos campos do *design*, da música, das imagens. Gee (2007, p. 19) define “domínios semióticos” como

um conjunto de práticas que recruta uma ou mais modalidades – seja exemplo a língua oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, etc. – para comunicar tipos distintos de significados.

Quando jogamos um *videogame*, usamos um conjunto de práticas para extrair significados de uma série de códigos semióticos. Portanto, compreender práticas de letramento que emergem na interação entre jogadores nos possibilita entender como esses usuários fazem uso da linguagem no universo ciberespacial.

Para Knobel e Lankshear (2007, p. 6), atribui-se a letramentos o sentido de “formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar contexto significativo por meio de textos codificados dentro de contextos de participação em discursos (ou como membros de discursos)”. Em perspectiva semelhante, Buzato (2012) reforça que letramentos também se referem às práticas sociais em que as tecnologias de informação e comunicação digital assumem papel relevante na produção, distribuição, troca, requinte e negociação de significados relevantes codificados em textos – escritos ou de outra natureza. O autor esclarece ainda que, como uma prática social, cada letramento pode ser concebido como um conjunto de pessoas – leitores e escritores –, de artefatos textuais – vídeo, de transporte e de acesso –, de mídias – cognitiva, social e cultural –, de competências, sistemas semióticos, valores pessoais e coletivos, paixões, sensibilidades e mais ou menos significados convencionalizados.

Por esse viés, letramentos digitais estão inseridos em tal contexto e, segundo Lankshear e Knobel (2011), uma pessoa, para ser letrada nessa área, tem que se envolver com significados dentro de estimulantes ambientes digitais, os quais, normalmente, abarcam conjuntos de habilidades, tarefas e performances, vistas como necessárias para proficiência técnica com ferramentas digitais.

Para Dias (2012), o letramento digital alude à capacidade de o indivíduo compreender e produzir textos orais e escritos no meio digital e ainda aplicar o conhecimento construído a outros contextos socioculturais. Tal habilidade no mundo dos jogos digitais é imprescindível para ser bem-sucedido. Acrescente-se que não se trata apenas da capacidade de escrita e leitura utilizando as mídias, mas, sim, de construção de sentidos nesses contextos tão vívidos, semióticos e multimodais (GEE, 2007).

Conforme Lopes (2010), letramentos digitais são lugares em que as relações sociais se potencializam infinitamente e nos convidam a coparticipar da vida de pessoas que não

conhecemos, que desarticulam nossas concepções de mundo e ideologias e que podem multiplicar, de forma ilimitada, os discursos a que temos acesso.

No mesmo sentido das ideias expressas pelo autor, no espaço de afinidades (GEE, 2004, 2006) na *web*, assim como nos jogos digitais, o discurso na forma escrita – recheado de imagens, fotos, *emoticons* etc. – é uma das ferramentas de mediação para a construção de significados mais utilizadas. Nos jogos *on-line*, uma janela semelhante às de bate-papo é aberta e enseja a interação entre todos os participantes engajados naquela partida. Entretanto, há muitas formas de comunicação digital, de *e-mail* e *chat* (texto) a vídeo e comunicação em tempo real (SALEN; ZIMMERMAN, 2004), a depender dos jogos e da possibilidade financeira do jogador.

O mesmo autor nos esclarece que letramentos digitais podem ensejar a participação colaborativa de atores localizados sócio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por instrumentos multissemióticos, em comunidades de práticas no mundo digital. Os usuários, por meio da tela do computador conectada à internet, estão diante de um lugar de construção, de disputa, de contestação de significados. Equivale isso a dizer que se trata de espaço de encontros múltiplos com outros atores sociais, aumentando e transformando nosso repertório de sentidos infinitamente.

As pesquisas da área de linguagem no Brasil que tomam os *videogames* ou os jogos digitais como objeto de análise ainda se preocupam em esquadrihá-los como uma ferramenta que possibilite aquisição e aprendizagem de língua seja falada, seja escrita, quando não as duas. Damasceno (2006), por exemplo, discute acerca da utilização de uma categoria de jogo digital chamada *RPG* ou *Role-Playing Games* (jogo de interpretação de papéis) e suas implicações educacionais sobre os jogadores. A pesquisadora afirma que pesquisas educacionais, utilizando essa modalidade de jogos, ainda estão em constante mudança, provavelmente em virtude da necessidade do desenvolvimento de ferramentas arrojadas para a construção de mundos virtuais com finalidade educativa para a dimensão do jogo, vinculando-se à educação a necessidade do lúdico.

A autora discorre acerca da importância de pensar o jogo em ambiente digital: o brincar representacional da criança, o mundo da imaginação simbólica e os *games* inseridos no brincar em mundos do imaginário, não sem destacar a relevância do jogo para a educação. Para finalizar, Damasceno propõe que o jogo de *RPG* seja utilizado no ambiente escolar, pois percebeu que seria uma forma de os alunos deixarem vir à tona suas fantasias, agregando o saber, seja espontâneo, seja em grupo.

Em sua pesquisa, Soares (2012) considera que os jogos de *videogames* podem proporcionar, além de diversão, maior convívio com a língua inglesa, bem como abrem a oportunidade de aprimorar a proficiência linguística dentro de um contexto mais próximo das interações cotidianas. Os resultados do estudo de Soares apontaram que os participantes dos jogos pareciam ser mais engajados em atividades tangenciais de aprendizagem de língua inglesa, como jogar *games*, ouvir música em inglês, comunicar-se com estrangeiros e ler em inglês. Soares (2012) também concluiu que o período de

experimento, no qual foram expostos a um *game*, pode ter gerado resultados positivos em relação ao desenvolvimento ortográfico de leitura e de interpretação textual.

De Paula (2011) evidenciou o grande preconceito que sofrem as pesquisas com os jogos eletrônicos e a forma como seus jogadores são desmerecidos em diferentes esferas da sociedade. Em adição, o autor apresentou o principal debate existente no campo de estudo dos *games* entre os ludologistas e os narratologistas. Os ludologistas tendem a focar sua análise nos aspectos mais formais do *videogame*, enquanto os narratologistas partem de teorias mais abrangentes utilizadas para investigação de narrativas, a fim de observar o jogo digital em sua relação com a cultura que o produziu e com os elementos históricos que o constituem. Caracterizou ainda a prática de jogar *videogame* como novo letramento, especificando o que é necessário para atingir fluência interpretativa e capacidade de ativar conhecimentos dentro dessa mídia interativa.

De Paula (2011) apresentou um estudo empírico que envolveu a leitura de dois tipos diferentes de *videogames* por crianças em idade escolar, com a finalidade de verificar quais as habilidades de leitura utilizadas por ambas durante o ato de jogar, relacionando-as às habilidades de leitura de outros tipos de textos, e propôs sugestões para outras pesquisas. Como se pode perceber, muitos dos estudos na área de estudos linguísticos procuram contextos mais apropriados para aprendizagem de línguas. Contudo, não encontramos, até o momento da redação deste artigo, pesquisas que investigassem práticas de letramentos em jogos digitais por pessoas adultas com pouco ou nenhuma experiências com essas práticas letradas.

Após essas breves considerações, na próxima seção, apresentamos a metodologia e o procedimento de análise dos dados.

2.A metodologia, o contexto da pesquisa e os participantes

Este estudo tem por opção metodológica a pesquisa interpretativo-qualitativa, considerando-se que o ato de pesquisar é uma interpretação do fenômeno social inserido em determinado contexto. Pelo olhar interpretativista, foram acompanhados quatro jogadores de *videogame* – identificados por J1, J2, J3, J4 –, em uma rede social do *facebook* chamada *Games and Literacies*¹. J1 era professora de língua inglesa em um centro universitário, tinha 49 anos e seu interesse surgiu a partir da observação dos seus alunos pré-adolescentes (entre 09 e 11 anos). J2 era professor de uma universidade pública, tinha 48 anos e seu interesse pelos jogos se deu em 1996. J3 cursava Letras-Ingês, fazia parte de um programa de iniciação científica (PIBIC) e tinha 24 anos. Seu interesse pelos jogos digitais surgiu por ver os amigos jogando e discutindo sobre o assunto. J4 tinha 21 anos, também cursava Letras-Português com habilitação em Língua Inglesa e tinha bastante intimidade com os jogos. Ressaltamos que todos os participantes foram contatados e

1 Jogos e Letramentos, em inglês.

aceitaram, sem restrição, participar da pesquisa, sempre com a preocupação ética de preservar-lhes a identidade. Também enfatizamos que os participantes receberam todo esclarecimento, tendo toda liberdade de desistir a qualquer momento da pesquisa.

O grupo *Games and Literacies* foi criado em novembro de 2013 e tinha como objetivo dar suporte aos participantes de um projeto de pesquisa, de uma Universidade Federal, sobre jogos e letramentos, recorrendo-se a discussões realizadas na plataforma *Steam*.

Essa plataforma é um *site* na internet que divulga e agencia o comércio de *games* para computador. Nela, há uma ferramenta que ensina a criação de fóruns para a discussão de temas referentes aos jogos que estão sendo utilizados, assim como a criação de uma comunidade nos mesmos moldes de uma rede social de outro ambiente. Para a análise dos membros, o jogo chamado *The Cave*² foi escolhido. É um jogo que se encaixa na modalidade *single-player*, em que devemos escolher três personagens, dentre os sete apresentados, para ingressar em uma caverna falante, cheia de mistérios e com tarefas a serem cumpridas.

Em caráter ilustrativo, o quadro abaixo apresenta dois ambientes de análise.

Figura 1: Visão geral das publicações nos dois ambientes

	GRUPO DO FACEBOOK	GRUPO DA STEAM
Número de tópicos abertos	80	09
Tópicos com discussões abertas pelos entrevistados	57	06
Tópicos analisados	10	18

Fonte: Dados dos autores.

Os participantes da pesquisa, entre vinte e um e quarenta e nove anos, detinham diferentes graus de letramento, porém todos demonstravam habilidade com o uso da tecnologia no que concerne ao uso da internet. Desses, dois eram professores de ensino superior e dois alunos do curso de Letras. Insta salientar que todos possuem perfis em redes sociais, sabendo lidar com essa ferramenta. Com relação aos jogadores, podemos dizer que J1 e J2 possuíam maior capacidade técnica para lidar com essa ferramenta, fazendo uso dela diariamente. De outra parte, J3 e J4 ainda estavam em processo de aprendizagem, no período da geração dos dados. A escolha desses participantes se deu pela proximidade com um dos pesquisadores deste artigo.

Como instrumento de geração de dados, foram utilizadas entrevistas aplicadas de forma assíncrona (*e-mail*), com perguntas abertas, e entrevistas semiestruturadas

2 Mais informações sobre o jogo podem ser encontradas em: <<http://thecavegame.com/>> Acesso em: 20 maio 2014.

que ocorreram por *Skype* (www.skype.com), ferramenta que executa chamadas de vídeo e de voz, facilitando a troca concomitante de experiências; o mesmo ocorreu com a ferramenta virtual de chamadas de vídeo do próprio *facebook* e o aplicativo *whatsapp Messenger* (www.whatsapp.com), uma multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar, por *SMS* (*Short Message Service*).

Para o procedimento da análise, os dados foram organizados em grupos temáticos, seguindo as recomendações de King e Horrocks (2010). Após essa seleção inicial, buscou-se por iteração, repetição de temas que se deram por meio de cruzamentos das entrevistas e das notas de campo, procurando cuidadosamente iterações e semelhanças até encontramos elementos temáticos semelhantes. Pelo espaço reduzido deste artigo, apresentaremos dois temas que se fizeram recorrentes: dificuldades de letramento em jogos de *videogame* e novas práticas de letramento em *videogame*.

3. Análise dos resultados

3.1 Dificuldades de letramento em jogos de *videogame*

Como sabemos, novas atividades sociais provocam grande impacto em nossa experiência letrada (LOPES, 2010; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; DIAS, 2012). É a aprendizagem dessas atividades que pode facilitar ou entravar nossa aprendizagem de novo artefato cultural. Da mesma forma, no *videogame*, qualquer jogador precisa desenvolver a capacidade de compreender quais comportamentos assumir no momento do jogo para que ele possa ser bem-sucedido, ou seja, deve entender as práticas letradas para que se aproprie das regras sociais, para que interaja com maior eficiência. Observe-se a cena a seguir:

Excerto 1: Problemas detectados

Facebook post from the group "Games and Literacies". The post shows two comments from users with their names redacted. The first comment, dated January 15 at 15:48, says "oiê...estou tendo problemas com o programa. No meu não aparece a aba "library". Já comprei o jogo, porém não encontro o "play" para acessá-lo." followed by a sad face emoji. The second comment, dated January 17 at 07:32, says "idem, ...comprei o game, baixei e não roda por causa do meu monitor..." followed by a sad face emoji. The post has 13 views and 1 like.

Fonte: Grupo *Games and Literacies* do *facebook*

No excerto 1, o jogador J4 retrata sua dificuldade em lidar com jogo eletrônico, evidenciando quanto pode ser desafiadora e difícil uma leitura "correta" desse tipo de texto multimodal e a operacionalização de conhecimentos dos aparatos lógico-computacionais

— *softwares*, interfaces gráficas, *design* e programas de computador (BUZATO, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Dentro desse viés, Gee (2007) pondera que somente somos (ou não) letrados (totalmente ou parcialmente) quando conseguimos reconhecer – o que é equivalente à leitura – e/ou produzir – o equivalente à escrita – significados naquele domínio semiótico. Nessa perspectiva, segundo o autor, J4 ainda não estava letrada na arte de compreender o domínio semiótico do *site Steam* e, por isso, não conseguia conferir nenhum sentido ao que estava na tela e, aparentemente, se perdia.

Para o autor, os *videogames* retratam uma modalidade de domínio semiótico, dentro do qual existem vários outros – jogos de estratégia, de simulação, de esportes etc. –, e as pessoas podem ser letradas ou não em um ou mais subdomínios semióticos.

Assim como J4, outros entrevistados também se sentiram pouco à vontade diante da diminuta experiência nesse tipo de atividade letrada. Alguns participantes se pronunciaram em relação às dificuldades encontradas com os componentes lógicos, outros tiveram dificuldades motoras com o uso de teclas e botões do *mouse* ou teclado e, lançando mão de *posts* específicos, relataram os impasses, como o que ocorre nos excertos 2 e 3.

Excerto 2: Falta de letramento em *videogame*

19 de janeiro

Oi, gente!
Comecei a jogar o the Cave. Como disse em post anterior, esse é primeiro game na vida q eu jogo!
Estou impressionada como são necessárias as estratégias para avançar no game! Mal comecei e já fiquei "encurralada" srsr. Isso sem falar na compreensão dos comandos. Com certeza, um admirável mundo novo pra mim!

Curtir · Comentar

2 pessoas curtiram isso. Visualizado por 13

Fonte: Grupo *Games and Literacies* do facebook.

Excerto 3: Falta de letramento no jogo de *videogame*

se sentindo triste
1 de julho

Gente, voltei a (tentar) jogar com o The Cave...meu, não vou pra frente nesse jogo!!

Curtir · Comentar

e outras 3 pessoas curtiram isso. Visualizado por 11

Kkkkkk dois
1 de julho às 19:26 · Curtir · 1

Kkkkk. Vai sim, é só pedir ajuda.
1 de julho às 19:35 · Curtir · 3

é, gente, qdo emperrar veja o walkthrough no youtube. Será q é cheating?
6 de julho às 09:30 · Curtir · 1

que é cheating é...srs mas pense a ideia é analisar o game, certo? entoncos, por q não??? xoxo
6 de julho às 11:31 · Curtir · 1

Fonte: Grupo *Games and Literacies* do facebook.

Nessas publicações, o jogador J1 pontuou algumas práticas de letramento ainda desconhecidas que foram detectadas com base em sua imersão no jogo *The Cave*. Algumas são de ordem técnica, manual: “[...] Isso sem falar na compreensão dos comandos [...]”; outras, acerca do letramento “gameco” no que tangia aos estratagemas necessários para o avanço e resultado satisfatório diante dos *puzzles* oferecidos pelo jogo: “[...] mal comecei e já fiquei ‘encurralada’ srsr” [...] e “[...] não vou pra frente nesse jogo!! [...]”. Entretanto, somente com a exposição dessas dificuldades no grupo de afinidade da rede social, caminhos puderam ser abertos para que o aspecto social do jogo emergisse, e a aprendizagem pudesse se desenvolver. A interação, a colaboração e a cooperação tiveram importância fundamental para isso, pois um jogador se constitui a partir de recursos que residem em outros jogadores e em suas associações com *websites* e interações sociais (GEE, 2007, p. 8).

Além das publicações (excertos 2 e 3), em sua entrevista, o jogador J1 deixou explícita sua compreensão sobre a falta de letramento relacionada com os jogos. Não podemos conjecturar que ela se encaixe na descrição de Lima (2009) acerca das várias pessoas letradas que podem ser consideradas como “iletrados digitalmente”, acentuando que até dominam noções das tecnologias digitais, mas não sabem como operá-las na prática. Acresça-se que ela mesma não se considera assim: “E isso que é engraçado, porque eu não sou uma analfabeta digital, né?”

Mesmo que J1 tenha familiaridade com a tecnologia digital num contexto mais amplo, haja vista que detinha conhecimentos tecnológicos e digitais em uma forma genérica, podemos deduzir que a entrevistada era “iletrada” digitalmente, na esfera dos jogos digitais especificamente. Isso significa que a habilidade no trato com as tecnologias e com outras categorias do letramento digital não nos garante sucesso nos jogos, conforme exemplo do relato da entrevistada: “eu não sou uma pessoa iletrada, eu tenho bastante familiaridade com tecnologia, gosto, mas eu não soube jogar... letramento zero!”

Baseados nos estudos propostos por Buzato (2003), bem assim por Lankshear e Knobel (2011), podemos depreender que, naquele primeiro momento de contato com os *videogames*, inexistia a perícia técnica com o *design* dessa tecnologia: “Eu vi lá os personagens paradinhos... tá eu faço o quê agora? (risos). Eu salvo? Eu cliço em cima? Tem que salvar no computador?”. Além disso, a destreza de construir sentido alicerçado naquele tipo de texto multissemiótico e multimodal estava prejudicada: “pra quem nunca jogou um game na vida, então, eu acho que foi como eu tentar um PhD direto sem entrar no ensino básico”.

Ainda sobre suas práticas de letramento, o jogador J1 postou um comentário no grupo da *Steam* em que corrobora o que foi dito até aqui.

Excerto 4

Bom, como eu disse num post no FB, esse é o primeiro game q jogo na vida! E tenho q confessar q estou tendo **bastante dificuldade com comandos** e para **descobrir soluções para os puzzles**. Típico de uma **baby boomer!!**



srs. No começo, então, **nem sabia como escolher os personagens**, eu achei que eu tinha q clicar sobre os characters e “salvar” a opção em algum lugar!! Para eu descobrir q era somente usar as teclas para que se movimentassem, tive q recorrer a tutoriais no you tube. [...]

Aliás, mais uma vez eu “encurrelei” os meus personagens na caverna. Isso se deve à minha **falta de habilidade com os comandos**, pois tem que haver uma sincronia de teclas para fazer com os characters pulem de um espaço para o outro.... [...]

Pra ser bem sincera, tô me **sentindo uma criança em fase de alfabetização!** Srsr [...]

(Comentário postado na *Steam* em 17/02/2014)

Continuando nessa perspectiva, ancorado nas dificuldades encontradas com essas novas práticas de letramento, J1 chega até a se considerar um *outsider* do contexto dos jogos, uma pessoa alheia ao mundo do *videogame*:

Excerto 5

P: Então você se considera uma outsider desse contexto dos jogos até então?

J1: Ahan... com certeza! Ademais, o mesmo aconteceu com a Gamer4, a qual se denominou dessa maneira “Eu me considero uma **outsider**, sim, até pq eu passei muito tempo afastada do mundo dos jogos [...] mas assim, eu to tentando me inserir cada vez mais, porém **ainda tenho dificuldade**. [...] (grifo nosso).

(Entrevista 1 realizada em 23/07/2014)

Podemos visualizar práticas de letramento alusivas à leitura em tela, conhecimentos computacionais e de periféricos na declaração do jogador J3, postada na *Steam*, em 20 de fevereiro de 2014, e na publicação do jogador J2 no *facebook*, constante no excerto 4. Ressaltamos que, sobre esse assunto, além dos sujeitos analisados, outros integrantes da *Steam* responderam à enquete de 17/02/2014: “Olá, pessoal! Relate, por favor, o processo pelo qual você passou para ter acesso ao jogo *The Cave*, bem como instalar e jogar. Houve alguma dificuldade?”

Excerto 6

[...] o jogo ficou lento no meu PC. Mas procurei me informar através de jogadores amgos não virtuais de como eu deveria fazer nesse caso: me indicaram uma **configuração no próprio jogo (settings)** que ajuda a reduzir, acho que os pixels (a qualidade do vídeo) o que deixa o jogo mais leve. E deu certo, não ficou cem por cento legal, mas me ajudou bastante a rudzir* esse problema. Ah! **Não tenho o hábito de jogar por meio de computador**. Foi uma **grande dificuldade jogar no PC**. Não me acostumei com as teclas, somente. Desisti três vezes de jogar, sem paciência alguma. [...]

(Comentário postado na *Steam* em 20/02/2014)

Excerto 7: Falta de letramento *em jogo de videogame III*

6 de março

Tenho tido dificuldade para salvar o jogo. Toda vez preciso reiniciar do zero. Nem mesmo as personagens escolhidas são salvas. Isso aconteceu com mais alguém?

Curtir · Comentar

✓ Visualizado por 11

Ver mais 14 comentários

Daniel Azuos, acho que vai ter que ser essa a solução.
15 de março às 11:11 · Curtir · 1

Tenso, mas deve ser a única saída.
15 de março às 12:31 · Curtir · 1

15 de março às 17:27 · Curtir

Fonte: Grupo *Games and Literacies* do facebook.

Essas e outras práticas de letramento, até então desconhecidas pelos sujeitos, sucederam com base no envolvimento com o jogo *The Cave*, tendo em vista que algumas situações requereram leituras específicas para garantir o sucesso do jogador. Para Gee (2004, p. 91), letramento não é uma coisa só; pelo contrário, existem muitos letramentos, os mais variados, como existem práticas socioculturais distintas em que a linguagem escrita é incorporada, como nos letramentos em mitologia e na cultura dos fãs (SILVA, 2013).

3.2 Novas práticas de letramento em *videogame*

Nos dados analisados, percebemos alguns elementos que podiam corroborar novas práticas de letramento de *videogame* entre os participantes. Para que possamos aprofundar nossa análise, nesta seção procuramos descrever como ocorreu essa experiência de letramento.

No excerto abaixo, ainda em resposta à enquete lançada em 17/02/2014, podemos detectar outra prática de letramento que requer conhecimentos multimodais acerca do comércio de compra e venda de produtos por meio digital (*e-commerce*):

Excerto 8

[...] **Como nunca tinha comprado jogos anteriormente, essa prática não me era conhecida**, mesmo sendo letrada em outras compras pela web [...] (Comentário postado na *Steam* pela pesquisadora em 06/03/2014)

Essa pequena parcela de obstáculos demonstrados até agora fez com que os participantes procurassem transpô-los, colocando-se em contato com outras práticas sociais e, consequentemente, com experiências de letramento ainda desconhecidas por eles até aquele momento.

Grande parte das práticas de letramento vivenciadas pelos pesquisados – a exemplo da utilização de redes sociais, vídeos apresentados no *YouTube*, *Google* e *Google* tradutor (letramentos de procura ou busca) e a interação face a face –, vai ao encontro do que Gee (2007, p. 8) relata sobre o aspecto social que os jogos pressupõem. Para o autor, os jogadores sabem muito bem que, para realmente aprender a jogar jogos de *videogame*, é preciso tornar-se um “jogador”, o qual toma por base recursos que residem em outros jogadores, em *sites* relacionados e nas interações sociais. Em acréscimo, um jogador pode lançar mão de guias de estratégia (*strategy guides*), *cheats* – códigos e truques especiais durante o jogo, que lhe permitem obter vantagens em detrimento de outros que não sabem usá-los –, modificações de jogo, revistas, *sites* de *review*, entre outros.

A partir desse fator social, podemos ainda relacionar essa busca por ajuda dos participantes mais avançados aos pressupostos do russo Lev Vygotsky (2005), o qual acredita que o desempenho de alguém pode ser modificado em decorrência da interação com o outro, levando sempre em conta o contexto sociocultural em que estão inseridos (GOULART; MELLO, 2008). Ainda de acordo com o teórico russo, podemos entender que os envolvidos nesta pesquisa não detinham o nível de desenvolvimento real ou efetivo – relativo ao que o indivíduo pode fazer de forma independente e sem ajuda – sobre os jogos, uma vez que não conseguiram extinguir as dúvidas sem a colaboração de outros participantes. Tomemos como exemplo o caso do jogador J2 (figura 3) que, segundo as teorias de Vygotsky, se encontrava no nível de desenvolvimento potencial, pois somente foi capaz de completar a ação depois das instruções de outras pessoas mais experientes, e com algumas dicas, diferentemente do jogador J1, o qual buscou, primeiro, ajuda em vídeos do *YouTube*, depois pediu ajuda na rede social *facebook*.

O jogo também exigiu esforços dos outros jogadores, proporcionando novas práticas de letramento hipermidiático em intensidades diferentes, haja vista o conhecimento prévio de cada um sobre essa tecnologia. Vejamos a quais práticas eles recorreram para contornar e transpor os obstáculos na atividade de jogar um *videogame*. Os dados abaixo foram pinçados das entrevistas e também dos comentários expendidos na plataforma *Steam*:

Excerto 9

J1: [...] Olha só, até eu descobrir que era só mexer com o mouse e mexer com os comandos **eu tive que buscar tutoriais no youtube...** porque eu sozinha não consegui começar a jogar. Não consegui mover o avatar! [...]

P: Aí quando você sentiu dificuldade no jogo você foi pro Youtube, foi pro Google?

J1: Isso... eu não pedi ajuda no facebook...**fui pro youtube mesmo... porque daí eu procurava no youtube e jogava um pouquinho, ia pro youtube e jogava um pouquinho...**então ficou meio indo e vindo, indo e vindo.... não ia pra frente.... [...] (grifo nosso)
(Entrevista 1, realizada em 23/07/2014)



J2: Vou falar do que tenho feito... o que eu tenho procurado é os **walkthrough**³, né?, no **youtube**, mas procurar pessoas pra trocar ideias, não. Até agora, não tenho procurado... (mas você vai no youtube, em fóruns?)...fóruns, não... não tenho procurado...mesmo esse do The Cave que eu falei, que tá lá na própria Steam, eu não procuro. **Procurei** quando tava jogando Braid, **procurei, sim**. Mas era a mesma coisa que o **youtube**, né?,...ia lá tinha os **vídeos, os walkthrough** e eu usava aquilo. [...] (grifo nosso)

(Entrevista 2, realizada em 27/07/2014)

Excerto 10

J3: [...] eu passei a perceber que era uma besteira eu achar que eu não deveria perguntar algo que eu não sabia com medo de ser avaliado... aí eu **comecei a perguntar**. Às vezes, eu postava foto lá no facebook. **“Pessoal, como é que eu resolvo isso aqui?”** Alguém ia lá e me informava... outros só curtiam porque não sabiam, mas tinha visto que eu tinha perguntado algo; depois eu recebi a resposta que tava ali; depois eu passei a fazer o mesmo... alguém posta algo e eu ia lá e ajudava quando eu sabia, né?, [...] (grifo nosso)

Excerto 11

J3: [...] *Quando o jogador é curioso, a gente percebe que ele pega um **dicionário**, ele procura no **Google translation**, né?, na **internet**, em qualquer outro **site**, [...]* (grifo nosso)

(Entrevista 3, realizada em 03/08/2014)

Excerto 12

J4: Bom, eu procuro, sim, ajuda quando eu não consigo passar em alguma fase ou resolver algum problema no jogo. Quando eu jogava no videogame, como eu já falei, meu pai tinha locadora, eu via os meninos checando os **“detonados”** porque antigamente não tinha essa questão de **fóruns na internet**, eram mais **revistas** que falavam sobre como passar as fases, né?, Até porque também, antigamente era mais difícil entender o jogo porque era tudo em inglês e bom, hoje tá mais fácil com a **internet**, você tem lá o **Google tradutor, os vídeos**, então, eu já sabia que tinha os detonados para ajudar os jogadores e hoje eu sei que tem os **fóruns** e foi a partir do grupo de pesquisa que eu também comecei a perceber a como pedir ajuda e também os **vídeos do youtube** que ajuda bastante, além também de **site**, né?, que podem ajudar também.

P: O que seriam os detonados?

J4: Eram revistas que diziam como passar as fases. Os meninos usavam isso antigamente, já que o acesso ao PC era difícil e acho que nem tinha também... (grifo nosso)

(Entrevista 4, realizada em 06 e 07/08/2014)

3 São vídeos que demonstram os caminhos que devem ser percorridos no jogo, para facilitar ao usuário.



Em virtude dos dados mencionados, podemos compreender que as tarefas de letramento proporcionadas pelos jogos de *videogames* guardam estreita relação com seu aspecto social já discutido. Afinal, a linguagem e o letramento do jogo – palavras, imagens, sons e movimentos – são ligados às suas práticas, ao jogo como uma atividade instaurada dentro do mundo (GEE, 2007, p. 18). Isso nos faz acreditar que não existe letramento no jogo sem a participação efetiva e imprescindível do social, a despeito de qual forma seja.

À luz dos comentários dos participantes, vistos até aqui, percebemos que a prática de jogar *videogames* – uma hipermídia baseada em *design* (ROJO, 2013) – pode proporcionar a aprendizagem e/ou o desenvolvimento de diversas modalidades de letramento – com maior ou menor profundidade. Citamos como exemplo: a) instalar e utilizar um programa específico (*software*); b) lidar com a parte física do computador e seus comandos (*hardware*); c) prestar atenção a todo o contexto de *design* que está presente na tela, à interface do jogo; d) engajar-se na procura por ajuda em *sites* específicos, tutoriais e afins; e) interagir com os demais jogadores e autores dessa cultura de fãs, com o intuito de facilitar o ato de jogar e de se conectar com essa realidade virtual; e f) comprar pela internet (*e-commerce*). Sobre esse último, Prensky (2006) nos informa que a internet trouxe o acesso a novas riquezas e bens, de outra forma inacessíveis, principalmente por meio da capacidade de comprar coisas através do *eBay* (empresa de comércio eletrônico fundada nos EUA, em 1995), por exemplo. Além disso, o *eBay* se revelou espaço gerador de lucros aos jogadores através da compra e venda de personagens, armas e outros itens de seus jogos.

Salientamos que algumas das atividades descritas figuram como meramente técnicas. Porém, para alcançar proficiência com as ferramentas digitais, o usuário deve se envolver com diversos significados existentes dentro de ricos/instigantes ambientes digitais, os quais vão se alterando de acordo com as práticas de cada contexto, alterando também o usuário que os utiliza, conforme Lankshear e Knobel (2011).

Considerações finais

Neste artigo, focado nos estudos de letramento e de *videogame*, procuramos analisar experiências de letramento vivenciadas por quatro sujeitos iniciantes em jogos eletrônicos. As pesquisas atuais (GEE, 2007; ALVES, 2007) centraram seus estudos na potencialidade didática desse artefato cultural para a aprendizagem de adolescentes. Contudo, poucos trabalhos ainda vêm dando atenção aos jogadores iniciantes adultos que dão seus primeiros passos na experiência letrada nessa seara. Especialmente, de modo diferente de alguns adolescentes, seu interesse vem se manifestando, neste momento, no qual o *videogame* deixa de ser meramente atividade de diversão entre jovens para assumir *status* de prática cultural da sociedade contemporânea. Diante desse quadro, a pesquisa buscou compreender como esses adultos lidam com seu processo de letramento em jogos eletrônicos.

Os resultados sugerem que, em meio aos participantes envolvidos, a transmissão e a construção de letramento ocorriam de forma rizomática, isto é, através de redes infinitas que permitiam que a comunicação fluísse em várias direções simultaneamente,

estabelecendo novas conexões, ininterruptas. Tratou-se de oportunidade, também, para o desenvolvimento das noções primárias, de alguns dos entrevistados, sobre os temas atinentes aos jogos e aos letramentos. A construção do conhecimento nos dois ambientes pesquisados foi coletiva e, assim como no jogo, (quase) nunca devemos estar sozinhos, já que somos seres sociáveis híbridos e arquitetamos nossas identidades alicerçadas no contato com os demais.

Nós pudemos vivenciar profundamente a experiência de que, diferentemente do que alguns membros da sociedade afirmam, os jogos de *videogames* não isolam seus usuários do restante da sociedade, pois, mesmo que estejam no interior de seus lares, tais usuários usufruem a oportunidade de interagir com centenas, e até milhares, de pessoas, por meio da atividade *on-line* e/ou de tudo o mais que os jogos congregam.

Com a rotina de visualização, e com a imersão nessa nova configuração social na qual as pessoas aprendem enquanto participam — os *affinity groups* ou *affinity spaces* (GEE, 2004, 2007) — através de práticas sociais e de letramento em um domínio semiótico tão significativo quanto os *videogames*, os dados demonstraram que o engajamento nos jogos pode propiciar a seus usuários conhecimentos em diversas subáreas afins, com amplitude de aprendizagem e de crescimento intelectual.

Compreendemos, também, que a ação de jogar algum jogo, conforme percebemos na análise dos dados, pode entreabrir a ampliação de práticas de letramento com leitura hipertextual em tela, haja vista que, diante das adversidades encontradas, os participantes tiveram que navegar em uma busca virtual pelo oceano das informações da internet para aprender, com intento de que pudessem interagir nas atividades dos jogos. Nessa busca, eles recorreram a tutoriais, fóruns, chats, blogs, fan sites especializados em jogos e vídeos do YouTube. De igual sorte, descobriram o mundo de compras virtuais de jogos. Esse conjunto de ações propiciou o estabelecimento de relações sociais temporárias ou duradouras entre os membros de um grupo afínico, graças a questionamentos aos próprios parceiros de jogo *on-line* ou face a face. Diante disso, assim como Gee (2004, 2007) e Prensky (2001, 2006), pudemos comprovar que jogar *videogame* não é sinônimo de desperdício de tempo. Contrário disso, revela-se maneira alternativa de pensar sobre a forma como as pessoas se letram em nossa sociedade.

As perspectivas para novas pesquisas são muito promissoras, haja vista que ainda são poucos trabalhos explorados na área da Linguística Aplicada. Visualizamos, então, estudos que possam esclarecer, por exemplo, a relação da construção de gênero em jogos eletrônicos, práticas de leitura e escrita tanto em língua estrangeira quanto em língua materna, construção dos jogadores em interação e práticas de transletramentos ocorridas nos jogos que se diferenciam das encontradas em sala de aula.

Em suma, pensamos que esta pesquisa representou tão apenas um pequeno recorte do domínio semiótico chamado *videogame*, tão difuso na vida de crianças, adolescentes, homens e mulheres que se entretêm e aprendem enquanto estão no círculo do jogo. Esperamos ter aguçado a curiosidade de outros leitores que possam, futuramente, aprofundar, expandir e aperfeiçoar assuntos correlatos ao tema.



Referências

ALVES, L. R. G. Nativos digitais: games, comunidades e aprendizagens. In: MORAES, Ubirajara Carnevale de. (Org.). **Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos recursos digitais**. Livro Pronto: São Paulo, 2007. p. 233-251.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2007.

_____. A relational approach to digital literacies as a tool for designing educational and social inclusion strategies based on access to digital technologies. In: **Seventh International Conference on Interdisciplinary Social Sciences**, Barcelona, Spain, p. 25-28, June, 2012. Disponível em: <<http://www.academia.edu>>. Acesso em: 6 maio 2014.

COPE, B.; KALANTZIS M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, 164-195. Routledge, London, 2009. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2014.

DAMASCENO. V. D. **O jogo digital nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: um estudo através das sequências narrativas**. 98 p. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

DE PAULA, G. N. **A prática de jogar videogame como um novo letramento**. 143 p. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DIAS. R. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop1212.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2014

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2007.

_____. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. London: Routledge, 2004.

GOULART, C; MELLO, R. Maria. Psicologia da Educação. In: SANCHES, Alcir Braga. (Org.). **Educação Física à Distância Módulo 3**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. p. 103- 232. v. 3.

KING, N.; HORROCKS, C. **Interviews in qualitative research**. London: Sage Publications Ltd, 2010.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. **The New Literacies Sampler**. New York, Peter Lang: 2007. p. 2-17.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. **New Literacies: everyday practices and social learning**. Open University Press: New York, 2011.





LIMA, M. C. A. Experienciando o Letramento Digital - sistematização de uma pesquisa-online. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 1, 2009. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>>. Acesso em: 20 out. 2014.

LOPES, L. P. M. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Revista Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 393-417, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0103-18132010000200006&lng=en&rm=iso>. Acesso em: 19 jun. 2014.

PRENSKY, M. Digital native, digital immigrant. **On the Horizon**, NBC University Press, v. 9, n. 5, p. 1- 6, out. 2001.

_____. **Don't bother me, mom, I'm learning!**: how computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help! St. Paul, MN: Paragon House, 2006.

ROJO, R. H. R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

SALEN, K; ZIMMERMAN, E. **Rules of play**: game design fundamentals. The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London, England, 2004. Disponível em: <<http://gamifique.files.wordpress.com/2011/11/1-rules-of-play-game-design-fundamentals.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SILVA, D. P. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

SOARES, W. C. S. **A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG**. 104 p. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Recebido em 15 de março de 2016.

Aceito em 10 de setembro de 2016.

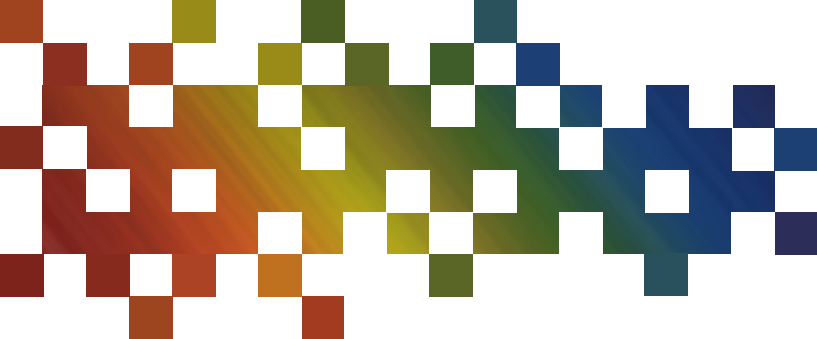
Ardalla Guimarães Oliveira

Graduada em Letras-Francês (2008) e Mestre em Estudos da Linguagem (2015) pela Universidade Federal de Mato Grosso. ardallaoliveira@gmail.com

Dánie Marcelo de Jesus

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Professor Associado I, docente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso. daniepuc@gmail.com





Um estudo discursivo sobre o modo de abordagem do humor por livros didáticos de inglês

A discursive study on the humor approach made by english textbooks

Un estudio discursivo sobre el modo de enfoque del humor por los libros de texto de inglés

Ilka de Oliveira Mota
Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Baseados na perspectiva discursiva da linguagem, na interface com a psicanálise freudiana, apresentamos alguns dos resultados de nossa pesquisa de doutoramento. Analisamos o modo como dois Livros Didáticos (LDs) de inglês da década de 90 abordam o humor. Com base na análise empreendida, observamos uma tendência de os LDs apagarem os efeitos de humor e suas condições de produção em razão do modo de sua abordagem, modo esse que tende a eliminar a piada, a ambiguidade, o duplo sentido. Disso resulta no apagamento dos aspectos culturais e discursivos constitutivos do campo da comicidade, o que traz sérias implicações para o ensino-aprendizagem de inglês e para a constituição da subjetividade. Esse apagamento corrobora o imaginário de que o humor é uma mera brincadeira que não envolve um exercício intelectual.

Palavras-chave: Humor, inglês, livro didático.

Abstract

Based on the discursive perspective of language in the interface with *Freud's psychoanalytic theory*, this paper aims at presenting some of the results of our doctoral research. We analyze how two English textbooks made in the 90^s approach the comicity field. Based on our analysis, we observe a tendency of the English textbooks to eliminate the humor effects and their conditions of production due to their way of approaching, which tends to eliminate the joke, ambiguity, double meaning, resulting in the elimination of the cultural and discursive aspects. It brings serious implications for the English learning and teaching and for the constitution of the subject's identity. This erasure reinforces that humor is a simple play that does not involve an intellectual exercise.

Keywords: Humor, English, textbooks.



Resumen

Basados en la perspectiva discursiva del lenguaje, en la interfaz con el psicoanálisis freudiano, presentamos algunos de los resultados de nuestra investigación de doctorado. Analizamos el modo en que dos Libros Didácticos (LDs) de inglés de la década de los 90 abordan el humor. Con base en el análisis emprendido, observamos una tendencia de los LDs a borrar los efectos de humor y sus condiciones de producción en razón del modo de su abordaje, modo que tiende a eliminar la broma, la ambigüedad, el doble sentido. De ello resulta en el borrado de los aspectos culturales y discursivos constitutivos del campo de la comicidad, lo que trae serias implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de inglés y para la constitución de la subjetividad. Este borrado corrobora el imaginario de que el humor es una mera broma que no implica un ejercicio intelectual.

Palavras clave: Humor, inglés, libro de texto.

Introdução

O presente artigo dialoga com algumas das reflexões que produzimos em nossa tese de doutorado defendida no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Situando o leitor, a proposta fundamental que norteou nosso estudo foi compreender os modos de abordagem do humor por dois LDs de inglês como LE, produzidos por autores brasileiros, que constituem a educação básica, isto é, inclinamos nosso olhar sobre os modos de abordagem do humor pelos LDs pesquisados.

Valer dizer que analisamos os livros didáticos de inglês que compreendem a década de 90 adotados por professores da rede pública do ensino fundamental e médio da cidade de Campinas e região. Foram cerca de 6 (seis) livros pesquisados e analisados, mas, para o presente artigo, focar-nos-emos em apenas 2 (dois) deles em razão do espaço concedido.

A partir da análise de práticas pedagógicas, isto é, aquelas justapostas a quadrinhos de humor, foi possível compreender o funcionamento do humor no contexto didático-pedagógico de línguas. Tal estudo possibilitou-nos depreender as representações construídas para o inglês, para os usuários (alunos e professores) dos LDs de inglês pesquisados e, o mais contundente a nosso ver, para o humor, nosso objeto de análise.

Tentaremos, neste texto, responder às seguintes perguntas: a) Como o campo do humor é abordado? b) Quais as representações imaginárias que se pode depreende dessa abordagem? c) As práticas didático-pedagógicas com base nos quadrinhos contemplam os efeitos de humor?

Começaremos delineando as características principais do lugar teórico-metodológico a partir do qual enunciamos e, na sequência, as especificidades do campo da comicidade.

1. O aparato teórico-metodológico

Apoiados no aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso, é possível dizer que a língua não é uma estrutura fechada nela mesma, como se fosse “um ritual sem falhas”, citando Pêcheux (1988). Enquanto lugar privilegiado de constituição da subjetividade e de construção dos processos identificatórios e de significação, a língua é lugar de jogo, de contradição, de embate. Isso significa que ela traz em sua constituição um real que não se submete aos enquadramentos formais da língua lógica. “Por isso”, como afirma Ferreira (2000, p. 16) “[o real da língua] se apresenta atravessado por falhas, furos e fissuras, que se evidenciam pela existência de jogos de palavras, do absurdo, dos lapsos, enfim, das brincadeiras com a língua”.

Esse modo de existência da língua implica a sua não transparência, fechamento e objetividade. A língua não é transparente nem os sentidos estão prontos *a priori*. Ela é, isto sim, capaz de jogo, de poesia, e é por isso mesmo que os sentidos são volantes, deslizantes, escorregadios. Esta é a condição própria da língua e dos sentidos. Entretanto, ao mesmo tempo em que a língua é lugar de jogo, ela é também passível de determinação, de fechamento (ainda que imaginário), uma vez que toda formação social apresenta, em sua constituição, formas de controle dos sentidos e da interpretação, que são historicamente determinadas. Os instrumentos linguísticos tais como gramáticas, enciclopédias, dicionários, livros didáticos são lugares que tendem a funcionar como procedimentos de controle dos sentidos, corroborando para um mundo semanticamente normal, parafraseando Pêcheux.

Ao lado da noção de língua, há outra igualmente importante, qual seja, a noção de sujeito. Discursivamente, “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”, como Orlandi bem afirma (1999, p. 32). Trata-se de uma noção de sujeito que se diferencia da noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo. Perpassado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito tem acesso à parte do que diz, ou seja, ele tem apenas ilusão de dominar e controlar os sentidos que produz. Isso ocorre porque ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Como afirma Orlandi (1999, p. 49), o sujeito é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, não fala, não produz sentidos.

Quando o sujeito fala (enuncia), o faz a partir de posições no discurso. Todavia, assumir esta ou aquela posição não se dá de modo consciente, isto é, o sujeito não tem acesso aos sentidos que produz nem às posições discursivas assumidas nos processos de interlocução pelos quais é enredado.

Faremos, agora, uma breve descrição de algumas das especificidades que caracterizam o Livro Didático (LD) em geral e, na sequência, os textos quadrinizados e o campo da comicidade. Por último, vamos trazer os principais resultados de algumas análises que fizemos.

2. O Livro Didático (de inglês) sob o viés discursivo

Concebemos o LD como um objeto discursivo constituído historicamente. Tomá-lo como parte constitutiva da história significa considerá-lo como um objeto simbólico em movimento, isto é, como parte de uma história em que sujeito e sentidos se constroem ao mesmo tempo.

Embora seja um objeto simbólico em movimento, no plano do imaginário, os LDs aparecem como um produto que *está sempre aí em sua evidência*, com seu formato, seu conteúdo, sua maneira de recortar, organizar e apresentar o “saber”. Ao lado desse modo de significação, eles são comumente representados como “lugar do saber definido, pronto, acabado, correto” (SOUZA, 1999, p. 27); talvez seja essa a razão pela qual, por muito tempo, ele tenha sido concebido como “fonte última” e, em alguns casos, “única” de referência. Pelo seu modo de configurar (recortar, formatar, organizar etc.) o conhecimento, isto é, os conteúdos didático-pedagógicos legitimados institucionalmente pela Escola e pela sociedade em geral, o LD vem, ao longo da história, se apresentando, segundo Ramos (2009, p. 176), como uma “forma conveniente de apresentar o material para os alunos”, uma vez que ele dá a impressão de garantia, de “consistência e continuidade a um curso; dá aos alunos um senso de sistema, coesão e progresso, e ajuda os professores a preparar suas aulas”.

Tais sentidos construídos historicamente sobre o LD estão diretamente relacionados ao estatuto do seu autor em nossa sociedade. Além de representar um lugar de autoridade no imaginário social, autoridade essa garantida pelo conhecimento que detém ou que é suposto que detenha – daí a ideia de entidade todo-poderosa¹ –, o autor de LD é significado como aquele que tem “competência” de selecionar, recortar, formatar e hierarquizar os conteúdos com “clareza didática”. Segundo Souza (1999), a imagem historicamente construída sobre o autor do LD é aquela que o configura não somente como responsável pelo que “diz” no livro, como também e principalmente pelo

conteúdo que ele seleciona; pela forma de organização do conteúdo selecionado e pela forma de apresentação desse conteúdo, a sua competência enquanto autor é, geralmente, medida pelo caráter de clareza didática, avaliada em termos da linguagem utilizada (SOUZA, 1999, p. 29).

Por tudo isso, é possível afirmar que o LD não é um objeto transparente, evidente, a-histórico. Ele é parte de um contexto mais amplo, isto é, parte constitutiva de um processo histórico-social, ideológico. Desse modo, enquanto legitimador de um saber linguístico e metalinguístico, o LD, assim como outros instrumentos linguísticos que circulam em nossa sociedade, tem sua história, conforme afirma Auroux (1992, p. 11):

1 O conhecimento que o autor detém ou que é suposto que detenha está relacionado a um campo de saberes já legitimado institucional e socialmente.



Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber.

Para melhor situar o leitor, o surgimento de diferentes tecnologias da linguagem e a explosão do discurso midiático, no final da década de 80 e início da 90, produziram – e ainda têm produzido – efeitos importantes na sociedade, resultando em transformações significativas no contexto escolar. No que diz respeito aos LDs de inglês como LE, produzidos nas últimas décadas (80 e 90 principalmente), tiveram influência da mídia, provocando, com isso, uma grande mexida nos modos de se conceber o conhecimento. Isso pode ser notado não somente por meio da observação de sua configuração, ilustração, como também, e principalmente, pelos tipos de textos selecionados. Os textos quadrinizados, como as tirinhas, passaram a não mais significar pejorativamente; eles passaram a fazer parte da realidade escolar. Mas, é preciso dizer que, ao serem transferidos para o âmbito escolar, os quadrinhos e outros tipos textuais passaram a estabelecer relações diferentes com os sentidos, com a leitura, com o olhar. Isso acontece porque, discursivamente, o lugar de circulação dos objetos (qualquer objeto) demanda sentido. Por isso, o fato de os quadrinhos circularem em um LD de inglês e/ou em um livro de humor não é indiferente ao processo de significação nem aos modos de subjetivação do sujeito, mais precisamente aos modos de sua inscrição no processo de leitura.

A seguir, temos por objetivo discorrer, resumidamente, sobre a especificidade do texto quadrinado.

3. Especificidade do texto quadrinado

Em linhas sucintas, o texto quadrinado traz um tipo de textualização que demanda um novo modo de olhar, de ler. Predominantemente verbo-visual, o texto quadrinado, sob a influência do cinema, vem instaurar uma nova sintaxe. Como o próprio nome indica, o quadrinho, tipo de texto produzido sob o recurso da quadrinização, isto é, sob a justaposição de quadros sequenciais, é fruto de um novo contexto sócio-histórico e ideológico em que o icônico ganha força. Enquanto possibilidade expressiva, ele surge no final do século XIX, graças à era midiática. Caracterizado, predominantemente, pelos planos verbal e não verbal, o quadrinho vem provocar um verdadeiro deslocamento no modo de ler, subvertendo a ideia hegemônica de texto como um conjunto de palavras organizadas. Neste tipo de texto, não há predomínio de um plano sobre o outro, isto é, um plano (o visual) não está subordinado a outro (verbal). Ambos os planos funcionam igualmente, produzindo efeitos no processo de leitura. Como resultado desse funcionamento, o olhar pressuposto para a prática de leitura do quadrinho teve, necessariamente, de passar por um processo de “aprendizagem”, isto é, o olhar passou a ter que “aprender” a ler os quadrinhos, a sua sintaxe, como aconteceu, igualmente, com a arte cinematográfica.



Desse modo, a arte quadrinizada pode ser considerada uma forma bastante complexa de materialidade simbólica, na qual se entrecruzam linguagens de diferentes naturezas: palavras, palavras iconizadas, sons – é o caso das palavras onomatopaicas, isto é, aquelas que imitam o som dos signos que representam –, (efeito de) movimento, espaços, imagem (gestual) etc.

4. Por que o humor e os quadrinhos de humor?

Dentre os diversos textos encontrados nos LDs de inglês como LE, os textos quadrinizados foram os que mais chamaram a nossa atenção por algumas razões. A primeira delas diz respeito ao modo de seu funcionamento. Os QHs são um tipo de texto que se caracteriza pelo jogo entre os planos verbal e não verbal conjuntamente, o que rompe com a ideia hegemônica de texto como um conjunto de palavras organizadas. Vale dizer que estamos nos referindo aos QHs constituídos pelo verbal e pelo não verbal conjuntamente, porque há casos de QHs constituídos apenas pelo não verbal. Instigou-nos observar o modo como esses planos são trabalhados pelos LDs.

A segunda está relacionada ao fato mesmo da comicidade, de seu modo de funcionamento. Enquanto uma prática de linguagem, o campo da comicidade, do qual deriva o chiste, o cômico e o humor, conforme a distinção estabelecida por Freud (1905), se manifesta, em sua maioria, na relação conjunta entre a materialidade linguística e imagética. Recorrendo a recursos expressivos constitutivos da própria estrutura significativa do sistema linguístico (tais como duplicidade de efeitos discursivos, ironia, ambiguidade, equívoco, trocadilhos, jogos de palavras, entre outros), e do sistema imagético (desenho, caricatura, palavras iconizadas, palavras onomatopaicas), o campo da comicidade atesta, pois, o caráter oscilante da língua(gem), desestabilizando-a das estruturas lógico-matemáticas a que ela, muitas vezes, é submetida (FERREIRA, 2000).

Finalmente, o campo da comicidade, do qual fazem parte os QHs, enquanto manifestação estético-artística, está intimamente relacionado ao prazer (à fruição). Ele apresenta, em sua constituição, um funcionamento estético específico, à medida que trata de questões existenciais, entre outras, constitutivas da subjetividade, através de um modo especial de *elaboração dos sentidos*. Mais precisamente, o campo da comicidade traz em seu bojo processos, considerados *estéticos* (EAGLETON, 1993), tais como técnicas e procedimentos iguais ou similares ao funcionamento do inconsciente (condensação e deslocamento, por exemplo), capazes de afetar os sentidos (o corpo) de um modo peculiar. Por isso mesmo, como Freud (1905) bem mostrou, o humor não é uma “mera brincadeira”; ele implica, pois, relações subjetivas, sociais e culturais. Ele é “arma” e defesa da subjetividade.

Não estamos negando, com isso, que o humor não está relacionado ao lúdico, ao prazer e ao poético; assumimos, nesta pesquisa, que mesmo esse seu lado não faz

dele “mera brincadeira”, fruto de uma imaginação ingênua ou de pura descontração sem implicações para a constituição subjetiva dos sujeitos e dos sentidos. Numa abordagem psicanalítico-discursiva do humor, há relações subjetivas, sócio-histórico-ideológicas implicadas na produção do prazer e da poeticidade cômicas, como veremos ao longo do trabalho.

Por isso, o campo da comicidade exerce um papel fundamental na constituição da subjetividade; daí a sua importância no processo de ensino-aprendizagem de uma língua materna e/ou estrangeira. Mais precisamente, a reflexão de Freud é, a nosso ver, fundamental para compreender as implicações do campo da comicidade no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (em nosso caso, o inglês), uma vez que se trata de uma abordagem que leva em conta a subjetividade, o discurso e a cultura. Não é à toa que essa reflexão foi retomada, ao menos em parte (os chistes), por Pêcheux. Associando cada tipo de comicidade a processos subjetivos específicos, Freud fez diferenciações (cômico, chiste e humor), delineando seus traços principais, que se mostraram profícuos para a análise de nosso *corpus*. Permitiu-nos compreender os diferentes tipos de comicidade em cada caso, analisando seu funcionamento ao mesmo tempo subjetivo e cultural.

Por todas essas razões, acreditamos que os QHs, tipo de texto pertencente ao campo da comicidade, são um material rico, tanto para a análise e compreensão de seu processo de significação quanto como objeto de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE.

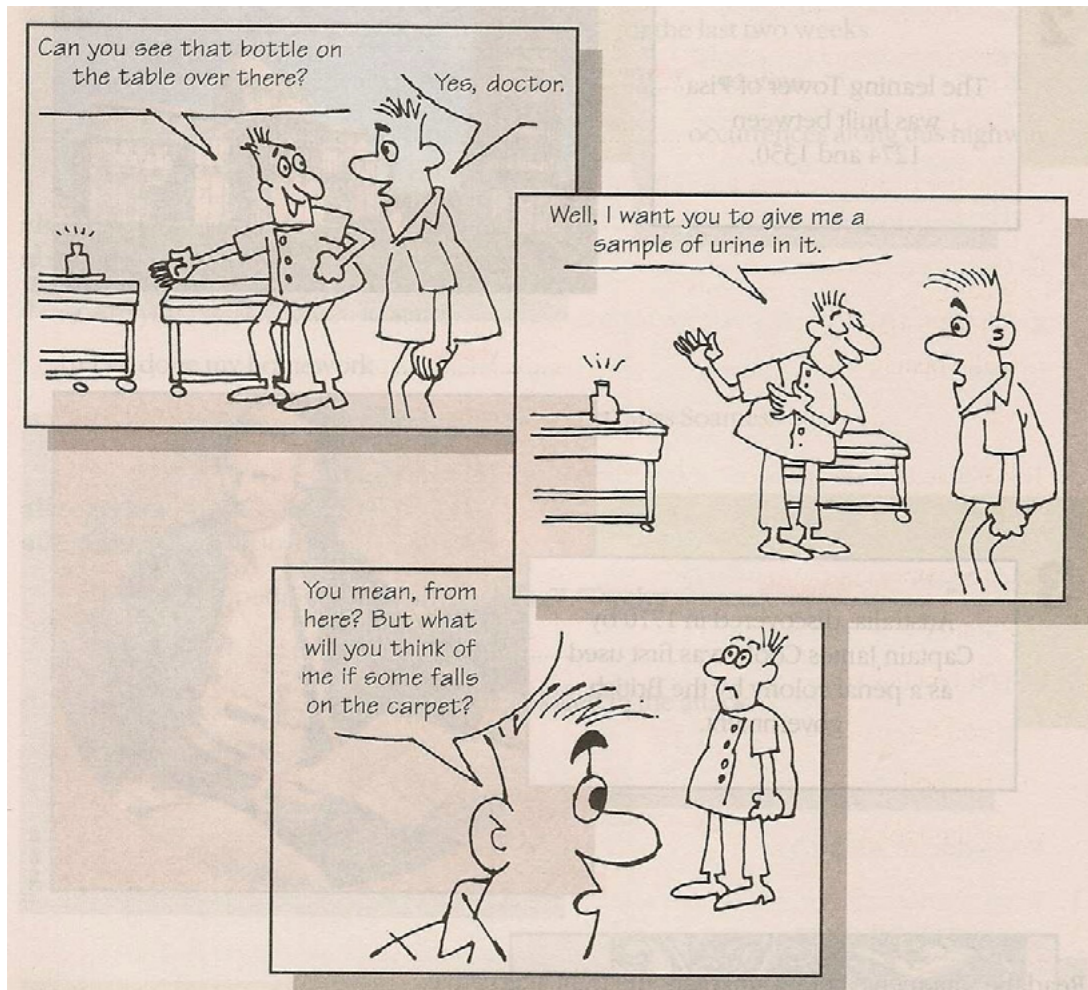
Feitas essas observações, a próxima seção versa sobre o nosso *corpus* de pesquisa e mostra os principais resultados da análise a respeito do(s) modo(s) de abordagem da comicidade pelos três LDs de inglês como LE selecionados para esta pesquisa.

5. Modos de abordagem da comicidade por LDs de inglês como LE

Da grande diversidade de recortes que constituem nosso *corpus* de pesquisa, traremos apenas dois que são representativos do modo de abordagem do campo da comicidade encontrada no LDs de inglês pesquisados.

O quadrinho, a seguir, inicia a unidade e tem por objetivo principal introduzir a forma futura dos verbos. Observe o recorte a seguir:

Imagem 1



BASIC STRUCTURES

I — FUTURE SITUATION

Samples

If you **ask** him, he **will tell** you.
If it **rains**, they **won't come**.
If we **take** a bus, it **will be cheaper**.

Fonte: (JELIN, 1995)

Observe-se que este quadrinho perde a sua função de provocar efeitos de sentido, como o riso, para ser apenas lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas, como é possível observar no recorte acima, que introduz o futuro após a inserção do quadrinho.

Embora o campo da comicidade se movimente dentro de um universo que subverte, por vezes, o mundo semanticamente normatizado, estabilizado, por sua vez, no espaço didático- pedagógico, ele parece passar por um tipo de “terapia da linguagem”, que tende a fixar sentidos ou, mais exatamente em nosso caso, a tirar deles a sua espessura material, a sua forma lúdica e a duplicidade de efeitos discursivos.

Há, de um lado, a representação da comicidade como lugar de descontração – o fato de os QHs serem introduzidos logo no início de cada unidade tem por objetivo despertar o interesse do aluno para o conteúdo a ser ensinado – e, de outro, uma concepção normativa (lógica) de língua, que corrobora um ensino centrado na forma. Como resultado, os efeitos de comicidade ficam amarrados aos limites de uma visão normativa de língua. Assim, por conta dessa abordagem, perde-se a possibilidade da fruição do prazer cômico e do deslocamento das posições subjetivas do leitor (aluno e professor). Em função dessa visada lógico-formalista e, por que não dizer utilitarista, proíbe-se que o sujeito experimente outros sentidos e, ainda e o mais importante a nosso ver, que extraia o prazer que o campo da comicidade permite instaurar.

É pertinente ressaltar que todos os QHs que compõem as unidades do LD pesquisado foram produzidos exclusivamente para ele, isto é, não se trata de textos que têm livre circulação na sociedade. No caso em questão, trata-se de textos produzidos *para* o livro, cuja finalidade é unicamente ensinar – ensinar a língua como código. Portanto, a essa comicidade feita para fins estritamente didático-pedagógicos estamos chamando de *comicidade pedagógica*. Tudo parece funcionar ao modo de uma “encomenda”: o artista produz sua arte de acordo com o conteúdo programático estabelecido pelo livro. Disso resulta, ao que tudo indica, uma comicidade forçada. Assim, embora o texto pertença ao campo da comicidade, ele serve só e unicamente para atender a uma abordagem que prima exclusivamente pelo ensino da língua como forma, como código. Dito de outro modo, embora introduza o gênero discursivo “quadrinhos” – tipo de texto considerado inovador, divertido, criativo etc., a inserção do campo da comicidade no LD é para tão somente identificar os fatos languageiros presentes nos QHs que serão introduzidos, estudados. Produz-se a impressão de que o livro e o ensino são inovadores, divertidos, modernos, mas a sua abordagem, como vimos, nos recortes analisados, é pautada no formalismo, na mera identificação (localização) de estruturas linguísticas.

Convém ainda dizer que esse modo de funcionamento da comicidade é regular em todos os LDs pesquisados. Assim, é possível dizer que, embora tragam em suas páginas um tipo de texto considerado inovador, criativo e divertido, em respeito às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a sua postura assume um caráter estritamente linguístico, o que aponta para um caráter utilitarista. Em síntese, os QHs estão a serviço tão somente de: a) ensinar aspectos linguísticos que os LDs julgam importantes, aspectos estes desvinculados de seu contexto de produção; b) treinar o aluno para interpretar texto, atividade esta que se reduz a uma mera busca de informações no quadrinho (o que, quem, quando, onde, por quê?), o que resulta, a nosso ver, na descaracterização do texto quadrinizado cômico, e, finalmente,

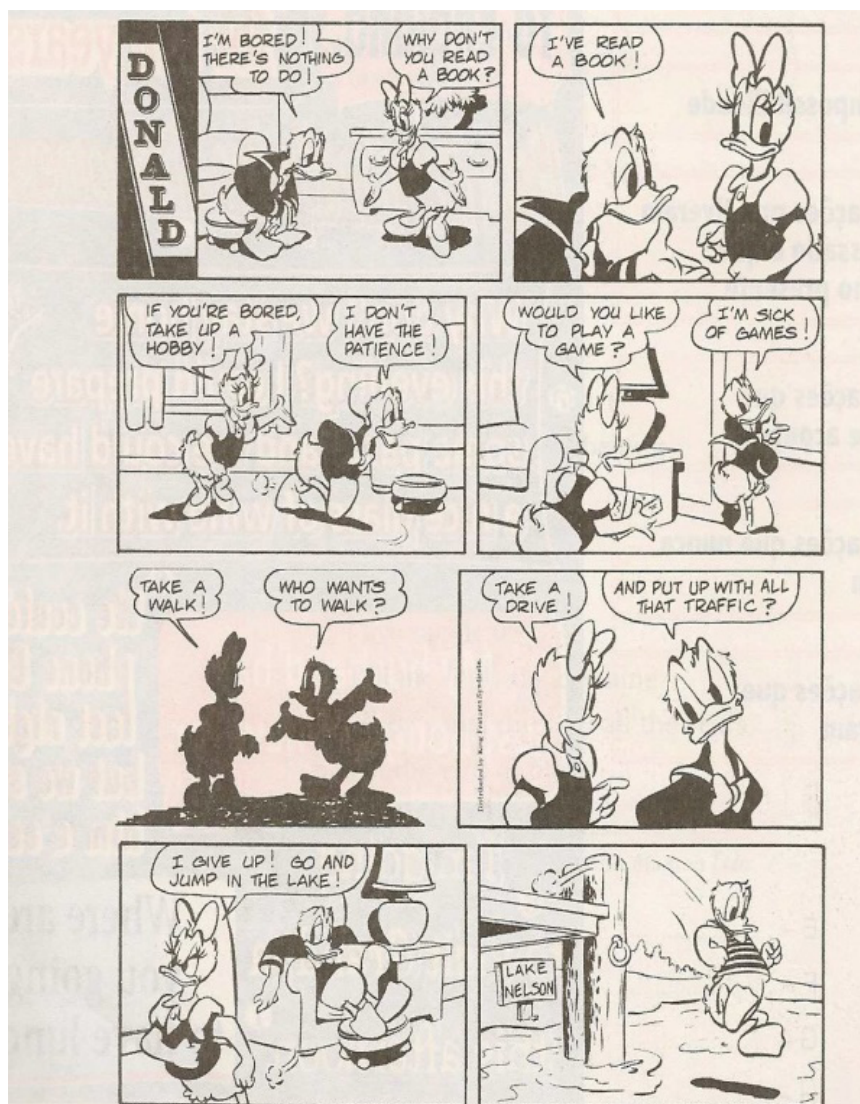
c) levar o aluno a identificar, nos quadrinhos, o tema introduzido na unidade. Como os resultados da análise empreendida puderam mostrar, a espessura material dos aspectos linguísticos não é trabalhada, explorada, resultando no apagamento de efeitos cômicos e, conseqüentemente, na proibição da fruição na leitura.

Sem querer dar receita de como trabalhar QHs no contexto linguístico escolar, entendemos que, sendo a comicidade um fato languageiro que diz respeito ao sujeito, à sua subjetividade – ao mesmo tempo em que é um fato linguístico-cultural que traz em seu bojo questões de ordem existencial, política e sócio-histórica – faz-se necessária uma abordagem que foque nas especificidades dos QHs, de sua linguagem, bem como dos aspectos verbo-visuais que corroboram a produção de efeitos de comicidade.

O QH, a seguir, de autoria de Walt Disney, foi extraído de um LD de inglês de ensino fundamental. Diferentemente do anterior, o quadrinho a seguir é considerado um texto autêntico. Nele podemos vislumbrar um diálogo entre Margarida e Pato Donald.

Observemos:

Imagem 2



Fonte: (SIQUEIRA, 1997)

Este QH traz uma pequena narrativa, cujo efeito de comicidade está na formulação ambígua “Go and jump in the lake!”, enunciada por Margarida depois de dizer “I give up”. Na verdade, ela quis dizer “vá e se mate”, “vá e se suicide”, mas Donald interpretou literalmente. Ele tomou a última formulação de Margarida como uma das diversas sugestões de lazer que ela tinha aconselhado. De todas as sugestões de lazer existentes em nosso mundo semanticamente normal elencadas por Margarida, a atitude de Donald – que resulta da equivocidade de sentidos “suicídio” e “mergulho” – soa cômica, na medida em que há um exagero, um excesso de gasto na atitude de “mergulhar no lago” se comparada com as possibilidades de lazer apontadas por Margarida.

A “escolha” em mergulhar no lago foi motivada por conta de sua natureza: sendo um pato, não era de se estranhar que “escolhesse” o lago em detrimento de um livro ou um jogo, por exemplo².

Abaixo, segue uma prática didático-pedagógica produzida com base no quadrinho acima. Na atividade a, o aluno deve completar o quadro que está dividido da seguinte forma: no lado esquerdo, “Sugestões de Margarida”, e no lado direito, “Justificativas de Donald”.

Imagem 3

Margarida dá sugestões a Donald de como preencher seu tempo. Ele, por sua vez, tem sempre uma justificativa para não aceitar.

a) Complete:

Sugestões de Margarida	Justificativas de Donald
1ª Leia um livro	Já li um livro
2ª Desenvolva um <i>hobby</i>	Não tenho paciência
3ª Jogue um jogo	Estou cansado de jogos
4ª Faça uma caminhada	Quem quer caminhar?
5ª Dirija um pouco	E enfrentar todo aquele trânsito?
6ª Vá e jogue-se no lago	

b) Que sugestão Donald finalmente aceita?

Fonte: (SIQUEIRA, 1997)

2 A formulação “Go and jump into the lake” foi significada por Donald como mais uma sugestão de lazer, mas, como já dissemos, tal formulação oferece lugar à interpretação. Donald e Margarida, cada um em sua posição de sujeito, interpretam-na diferentemente. Para Donald, “jump into the lake” é tomada, literalmente, o que produz a impressão de ser mais uma possibilidade de lazer. Por sua vez, tal enunciado dito por Margarida significa “se mate então”.

Identificamos, nesta prática didático-pedagógica, que o propósito do livro é tão somente fazer com que o aluno traduza o texto literalmente. Trata-se de atividades didático-pedagógicas (a e b) ligadas à prática de um ritual que determina para os sujeitos escolares papéis preestabelecidos. O aluno fica encarregado de traduzir a tira para realizar a tarefa proposta, que, no caso, consiste em completar o quadro proposto pelo LD.

Embora a atividade b seja em forma de pergunta, observamos o mesmo gesto presente na atividade a, qual seja, o aluno é colocado na posição de traduzir o quadrinho (o final dele) literalmente, sem a sua referência à dimensão enunciativa. Mais precisamente, o aluno deve responder à questão “Que sugestão Donald finalmente aceita?”, questão essa, a nosso ver, conteudista, uma vez que requer do aluno tão somente a resposta (tradução literal): “Donald aceita a sugestão de pular no lago”, tal como aparece no Livro do Professor. Trata-se de uma pergunta que não problematiza as interpretações colocadas em jogo pelas posições que os personagens assumem na cena discursiva. Assim sendo, o jogo, a ironia, a contradição presentes no quadrinho se perdem, se esvaziam, se esfacelam por conta do gesto normatizador da pergunta. Disso resulta, conseqüentemente, a proibição (silenciosa) da fruição (prazer cômico) na leitura.

6. Considerações finais

Embora os textos pertencentes ao campo da comicidade sejam lugar de jogo de sentidos, de trabalho da língua(gem), de funcionamento de diferentes discursividades, o modo de abordagem encontrado nos LDs de inglês investigados cerceia o trabalho de interpretação, de movência dos sentidos e do sujeito. Ler um texto pertencente ao campo da comicidade é sempre um processo complexo, que exige exercício intelectual. Como se trata de um texto artístico verbo-visual que faz parte da sociedade em que vivemos e se constitui como um lugar de resistência, de liberdade, de estética do pensamento, faz-se necessário outro tipo de abordagem.

Acreditamos que o modo de abordagem da comicidade deve transcender o objetivo de mero reconhecimento (localização) de verbos, estruturas linguísticas, temas e vocabulário. É preciso, pois, mudar as condições de produção já sedimentadas de leitura na escola, o que é possível por meio de uma mudança de concepção de língua, de texto e de ensino-aprendizagem de uma língua. Em síntese, urge um tipo de abordagem que permita vislumbrar o funcionamento do texto, da língua, a fim de o sujeito perceber e experimentar o movimento de sentido.

Entendemos que o tipo de abordagem que encontramos nos LDs pesquisados pode ter implicações sérias no ensino-aprendizado de inglês como LE, dado o papel relevante que o LD de língua estrangeira adquire na constituição da identidade de professores e alunos (PERUCHI; CORACINI, 2003). Observamos, pelo menos, três conseqüências, principalmente para o aluno, de uma abordagem dos QHs pautada na leitura monossêmica e na língua enquanto código e conjunto de regras gramaticais.

A primeira delas é o apagamento da criatividade, da imaginação, do prazer. A segunda, intimamente relacionada à primeira, é a total ausência do componente lúdico e, portanto, do prazer (cômico), do envolvimento que toda aprendizagem (entendida como aquela que atravessa o corpo e o transforma) deve pressupor. Finalmente, a terceira diz respeito ao apagamento do aspecto político da comicidade.

O modo de ler QHs, instaurado pelos LDs investigados – e podemos estender para aqueles que fizeram parte na íntegra de nossa pesquisa de doutoramento –, é, assim, regulado por procedimentos de controle da interpretação (dos sentidos) que se materializam, em grande parte, em formas enunciativas – como é caso das atividades pedagógicas justapostas às QHs – que mergulham o aluno num espaço lógico-pragmático que tende a desambiguar os sentidos, normatizando-os, mas também de impotência, de impossibilidade de produzir e experimentar sentidos de outro modo.

Acreditamos que, para que haja historicização de sentidos, efeito e prazer cômico, para que o ensino de inglês por meio de textos quadrinizado constitua uma experiência mobilizadora de questões linguístico-culturais e identitárias, é preciso uma mudança de posição: pensar a língua em seu funcionamento, ou seja, na sua relação constitutiva com a história (sociocultural) para produzir sentido, e não como uma estrutura que funciona por si mesma, exterior ao sujeito. Só assim, o humor não seria concebido como um mero momento de divertimento que não requer um exercício intelectual ou, simplesmente, concebido como lugar de reconhecimento, de estruturas da língua, mas como elemento fundamental para a constituição da subjetividade, dos sentidos, possibilitando o estranhamento, o deslocamento de posições subjetivas e a criatividade.

Referências

- AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p
- EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.
- FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul, 2000.
- FREUD, S. El Chiste e su Relación con lo Inconciente. In: **Obras Completas**, volumen 8. Traducción directa del alemán de José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu. 2. ed., 1. reimpressão, 1905/1989.
- ORLANDI, E. **Análise de discurso – princípios e procedimentos**. Campinas: Editora Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.



PERUCHI, I.; CORACINI, M. J. R. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José R. (Org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 363-385.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173- 198

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José R. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31.

Livros didáticos de inglês como LE selecionados para a presente pesquisa

JELIN, I. **English: a high school coursebook**. São Paulo, SP: FTD, 1995.

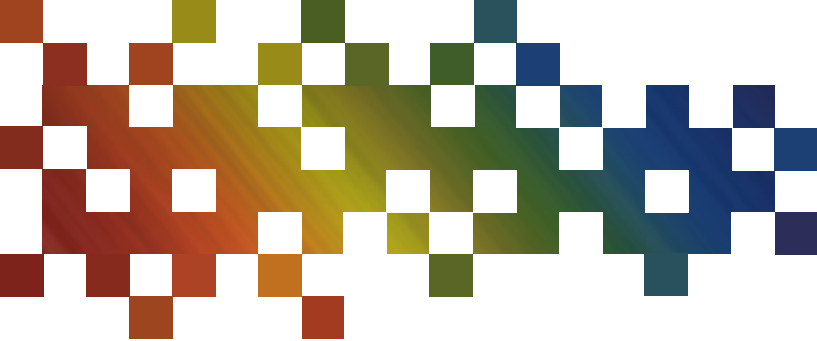
SIQUEIRA, R da S. N. **Magic Reading**. Book 4. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 1997.

Recebido em 15 de agosto de 2015.

Aceito em 20 de fevereiro de 2016.

Ilka de Oliveira Mota

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora adjunto IV da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr), *campus* Lagoa do Sino. ilkamotaeducacao@gmail.com



A comida e o sujeito na memória humorística:
circulação de sentidos na *Encyclopedia do riso e da
galhofa em prosa e verso, repertorio de anedotas
joviae, nacionaes e estrangeiras*

Food and subject in humour memory: meanings circulation in
*Encyclopedia do riso e da galhofa em prosa e verso,
repertorio de anedotas joviae, nacionaes e estrangeiras*

La comida y el sujeto en la memoria humorística:
circulación de sentidos en la *Enciclopedia de la risa y del
escarnio en prosa y verso, repertorio de anécdotas joviales,
nacionales y extranjerias*

Phellipe Marcel da Silva Esteves
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Resumo

Neste artigo investigamos de que modo os sentidos sobre comida e sujeito se constituem conjuntamente na *Encyclopedia do riso e da galhofa em prosa e verso*, de 1863, um compêndio narrativo de piadas que foi uma das primeiras enciclopédias a serem produzidas, publicadas e a circularem no Brasil. Com o aporte teórico da Análise de Discurso, veremos como a memória europeia está presente no discurso sobre a comida no Brasil e como ela vai significando os corpos, a divisão social, o que pode e deve servir como alimento, quem pode comer e quem deve cozinhar etc.

Palavras-chave: discurso sobre comida e alimentação, enciclopédias, memória.

Abstract

In this article, we investigate in which ways the senses about food and subject constitute themselves mutually in the 1863's *Encyclopedia do riso e da galhofa em prosa e verso*, a narrative abridgment of jokes that was also the first encyclopedia to be produced and published and to circulate in Brazil. With the theoretical contribution of Discourse Analysis, we will observe how the European memory inscribes itself in the discourse about food in Brazil, and how it goes giving meaning to the bodies, to the social stratification, to what can and shall serve as nourishment, to who can eat and who shall cook etc.

Keywords: Discourse about food and nourishment, encyclopedias, memory.

Resumen

En este artículo investigamos de qué manera los sentidos sobre comida y sujeto se constituyen conjuntamente en la Enciclopedia de la risa y de la gallofa en prosa y verso, de 1863, un compendio narrativo de chistes que fue una de las primeras enciclopedias a ser producidas, publicadas y a circular por Brasil. Con el aporte teórico del Análisis de Discurso, veremos cómo la memoria europea está presente en el discurso sobre la comida en Brasil y cómo va significando los cuerpos, la división social, qué se puede y se debe servir como alimento, quién puede comer y quién debe cocinar, etc.

Palabras clave: discurso sobre comida y alimentación, enciclopedias, memoria.

Introdução

Foi só com a chegada da corte real portuguesa ao Brasil, em 1808, que tanto a imprensa quanto as editoras brasileiras puderam ser fundadas. Desde então, surgem numerosos jornais e casas de publicação de livros. Os livros publicados guardaram vivos, por décadas, os sentidos produzidos pela posição portuguesa sobre o Brasil e seus habitantes não europeus: índios e negros eram significados em oposição ao homem civilizado da Europa, e mesmo as populações camponesas do Brasil ganhavam sentidos de inferiores à população das cidades, essa, sim, educada, privilegiada, com modos à mesa, conhecedora de pratos que não alcançavam outras regiões do Brasil. O sujeito vai sendo significado a partir daquilo que se diz que ele come e a partir daquilo que se diz que ele deve comer. Sobretudo nessa que é uma das primeiras enciclopédias brasileiras, a *Encyclopedia do riso e da galhofa em prosa e verso* (PECHINCHA, 1873 [1863]) –*ERG* – um compêndio de narrativas humorísticas, donde recortamos os textos em que a questão da comida e da alimentação era abordada. Nas análises das sequências discursivas extraídas da *ERG*, pretendemos analisar como os discursos sobre comida e alimentação das enciclopédias do Brasil surgem, e de que modo os sentidos lá produzidos fundam as matrizes que discursivizam comida e alimentação – e, conseqüentemente, sujeito (brasileiro ou não) – no Estado nacional.

1. Da primeira enciclopédia (esquecida) do Brasil: a *Encyclopedia do riso e da galhofa* (1863)

O Brasil, uma nação jovem na segunda metade do século XIX, e ainda império, recebia suas primeiras publicações, num mercado editorial em pleno crescimento, apesar de uma população em sua maioria analfabeta. Esses livros começam a produzir um saber sobre aquilo que deve ser considerado nacional – não necessariamente numa oposição à imagem do Brasil colônia, mas numa conjuntura histórica pós-independência –, e vão dando contorno, forma, sentido àquilo que vai ser discursivizado como comida e alimentação no Brasil, às vezes se deslocando da memória discursiva portuguesa, às vezes se inscrevendo nela. O sujeito, ao pedir, saborear, elogiar e criticar os pratos que lhe

são servidos, não está simplesmente descrevendo sensações, mas já está se identificando com aquilo que pode e deve ser comido, com aquilo que pode e deve ser apreciado. Desse modo, aquilo que diz (e que lhe é dito) *comer* e aquilo que diz (e que lhe é dito) *de que se alimenta* o constitui como sujeito – e esse sujeito é discursivizado como humano, conferindo-lhe sentidos que lhe permitem pertencer a sua espécie animal, e muitas vezes como sujeito nacional, identificando-o às características necessárias para fazer parte de uma nação –, visto que é discurso, materialidade ideológica, produção de evidência. Além de o discurso sobre comida e alimentação constituir o sujeito, ele provoca o efeito de nacional, de sujeito nacional.

Em “Vão surgindo os sentidos”, Orlandi (2003) tematiza a constituição discursiva do desconhecido, do chamado Novo Mundo, daquilo que, embora já tivesse e fizesse sentido para alguns sujeitos, precisava ser aprendido por outros sujeitos, os desbravadores, os colonizadores portugueses. Num processo discursivo que busca silenciar a memória pré-colonização – mas não consegue apagá-la – e parafrasear a memória discursiva europeia para significar o Brasil, o “sem-sentido” de um Brasil ainda sem nome(s) para suas práticas, seus referentes, seus pratos, alimentos e comidas se metamorfoseia em COM-SENTIDO:

Era então preciso dar nomes, tornar visível, esclarecer (clarear) e domesticar o acontecimento que era esse encontro com o desconhecido, o Novo Mundo. Tornar familiar a paisagem hostil, onde era impossível mesmo reconhecer as espécies naturais (ORLANDI, 2003, p. 15).

O deslocamento da memória europeia para a instauração de uma outra “região do repetível” não significa continuar a história europeia como se ela tivesse se bipartido a partir da chegada dos europeus às Américas. Significa, ainda de acordo com Orlandi (2005), instituir uma heterogeneidade em que trabalha um fundo falso de memória, ou seja: ilusoriamente existe a bifurcação histórica, num imaginário de que existem apenas uma raiz e, conseqüentemente, suas ramificações. Como se as línguas faladas em Portugal e no Brasil significassem da mesma maneira, numa mesma memória.

Em condições de produção que ainda não permitem dizer de *comida brasileira*, já se diz, como vemos no subtítulo da *Encyclopedia do riso e da galhofa*, no entanto, de um “repertório de anedotas [...] nacionais” (PECHINCHA, 1873 [1863], folha de rosto), e também se instrumentalizam (AUROUX, 1998) metassaberes sobre o preparo da comida por parte dos então escravos, dos camponeses, dos subalternos na formação social brasileira. Vale ressaltar desde já de que modo a Análise de Discurso conceitua “formação social”, bem como formação ideológica e formação discursiva:

Aqui surge uma dificuldade que os teóricos marxistas conhecem bem: a de caracterizar as fronteiras reais dos objetos reais que correspondem aos conceitos introduzidos (p. ex., formação ideológica, formação discursiva, condições de produção). [...] quantas formações ideológicas existem numa formação social? Quantas formações discursivas pode conter cada uma delas etc.? [...] uma discretização de tal ordem é radicalmente impossível (FUCHS ; PÉCHEUX, 1990 [1975], p. 168)

Pêcheux e Fuchs estavam alerta à dificuldade de se discretizarem, ou seja, de se contabilizarem como corpos homogêneos, numa formação social (conceito oriundo do materialismo histórico, que prevê a existência de traços de funcionamento com-dominante das sociedades que as fazem ser estruturadas em formações heterogêneas), quantas formações ideológicas (que regulam as práticas nas formações sociais, dando sentidos evidentes e óbvios à realidade) e quantas formações discursivas (matrizes de sentido que determinam aquilo que pode e deve ser dito numa formação ideológica) podem existir numa formação ideológica. Tais noções de imbricam e sua porosidade nos permite instrumentalizá-las para que, em nosso material de trabalho, apreendamos aquilo que pode e deve ser dito sobre comida e alimentação na *ERG*.

Como o *corpus* deste artigo é composto por um instrumento linguístico voltado à piada, ao humor, ao cômico, analisaremos também os efeitos de sentido provocados pelo riso na enciclopédia. É extremamente significativa que a primeira enciclopédia brasileira tenha sido marcada pelo riso. Esse efeito ressoará no discurso sobre comida e alimentação nelas presente.

A historiografia sobre enciclopédias no Brasil (OLIVEIRA; SILVA, 2011; VALLADÃO, 1942) atesta que o primeiro instrumento linguístico desse tipo a ser publicado no Brasil foi a *Encyclopedia popular: leituras uteis*, de 1979. Em nossas pesquisas nos acervos, contrariamente, pudemos encontrar outra enciclopédia com data de publicação anterior à *Popular: a Encyclopedia do riso e da galhofa*.

A *ERG* afirma, na folha de rosto de seus volumes, ter sido organizada e “oferecida aos inimigos da tristeza” por Panfuncio Semicupio Pechincha — pseudônimo do escritor e editor Eduardo Laemmert, originário do Grão-Ducado de Baden, mas radicado no Brasil. Foi coproprietário, com seu irmão, de uma das duas maiores casas editoriais do Brasil em meados do século XIX, a E. & H. Laemmert.

Tal enciclopédia foi organizada segundo um modo de consulta diferente do dos instrumentos linguísticos produzidos na Europa, sobretudo em Portugal, naquele momento histórico. Conforme afirma Auroux (2008, p. 14), “o gênero enciclopédico existia desde a Antigüidade”, mas D’Alembert e Diderot fazem desse tipo de obra uma espécie de dicionário, por o organizarem em ordem alfabética. A enciclopédia organizada pelos dois também promove uma reorganização na divulgação das coisas-a-saber – conceito de Pêcheux (2006 [1983]), para quem haveria conhecimentos que fariam falta à vida do sujeito, que organizariam suas práticas sociais e que, portanto, seriam obrigatórios – por disseminar o conhecimento sobre os fatos históricos, a ciência, as artes conforme eram entendidos na época, e fazendo uso do discurso legitimador da ciência: daí o expediente dessa primeira enciclopédia ter sido formado por tantos cientistas, filósofos, intelectuais, pensadores etc.

Apesar da estabilização do funcionamento discursivo do instrumento linguístico enciclopédia pela Europa, o discurso sobre comida e alimentação nas enciclopédias brasileiras é inaugurado num instrumento integralmente debruçado a, conforme exposto no Preâmbulo da obra, “bons ditos, casos chistosos, apophthegmas” (PECHINCHA, 1873

[1863], p. IX), que seriam “o mais delicado parto das inteligências finas” (ibidem) e voltados a um público de doutos, cortesãos, lavradores e sapateiros (idem, p. XI). Ser uma enciclopédia inscrita na ordem do riso – riso que não necessariamente é transgressor, de vez que seus sentidos podem se filiar à formação discursiva dominante, como veremos nas análises –, e não da divulgação científica, não significa, na obra, se afastar dos propósitos de outras enciclopédias. A *ERG* se afirma “de grande instrução para o público” (idem, p. X) e alega reunir “em uma só palavra ou em muito poucas, muito de entendimento, de graça ou de malícia” (ibidem), agregando, ao mesmo tempo, o *ensino aos ignorantes* e a *consolação aos tristes* (idem, p. XIII), nas palavras expressas ainda em seu “Preâmbulo”. Portanto, o riso da *ERG* se inscreve num projeto também civilizatório, comum às enciclopédias, ainda que sem a legitimação do discurso científico e a organização alfabética dos verbetes: a *ERG* se divide em 2.648 artigos. E não obstante o apagamento do instrumento da historiografia sobre enciclopédias no Brasil, os sentidos nele produzidos sobre comida e alimentação continuaram a circular.

Para a entrada no corpus da *ERG*, fizemos a leitura de todo o seu primeiro volume da obra. Como essa enciclopédia não se organiza em verbetes, selecionamos os artigos que produzissem sentidos – no título e no corpo do texto – sobre comida e alimentação. Só tivemos acesso à sua segunda edição, ampliada em 1973.

Ainda que não disponhamos de dados oficiais do número de exemplares impressos e vendidos da referida enciclopédia – o que por si só já significa, também, como temos visto, um apagamento da *ERG* como primeira enciclopédia do Brasil –, é difícil contestar que os sentidos nela produzidos ganharam grande repercussão e circulação:

Embora as críticas de [Monteiro] Lobato possam denegrir a obra, que seria, na opinião do autor, incapaz de fazer o leitor rir, a referência direta feita pelo escritor às publicações dos Laemmert indica que elas conquistaram um público leitor amplo e permaneceram no imaginário popular ao longo de muitos anos (DONEGÁ, 2012, p. 26).

Como esse humor significa já é outro assunto, que discutiremos à frente, para analisarmos os sentidos sobre comida e alimentação na *ERG*. Para tanto, os artigos que entraram em nosso recorte foram: “90. Petisco de fígado”, “202. Um bom caldo”, “244. Os pastelinhos”, “323. As ostras e os camarões”, “334. Os víveres”, “373. [Sem título]”, “382. O vinho quer-se velho”, “445. O Padre e as pimentas”, “522. Que tal?”, “558. Contricção de um guloso” e “587. Um caldo fará quebrar o jejum?”

Neles, selecionamos sequências discursivas cujo funcionamento jocoso será investigado. Notaremos, desse modo, o discurso que a *ERG* instaura sobre comida e sobre alimentação, e também procuramos identificar que regularidades podem ser encontradas nesses artigos. Identificaremos essas sequências pela sigla $ERG_{n(y)}$, sendo n o número da sequência e y o número do artigo de que ela foi extraída. Nossas sequências foram recortadas segundo critérios de manutenção de seu efeito de objeto acabado e de unidade textual (ORLANDI, 1996), para somente depois serem dessintagmatizadas e assim

apreendidos serem seus processos discursivos. Na *ERG*, desde o princípio, procuramos entender quais são os sentidos que se julgam produzir o riso, o humor, uma vez que é essa a imagem de efeito que a enciclopédia projeta sobre si mesma.

2. A comida e o sujeito risíveis: tabu, proibição, excessos, corpo, servidão

A *ERG*, por ser uma enciclopédia dividida em artigos narrativos, e não em verbetes, requer uma apresentação que corresponda a seus efeitos de completude. Trabalhamos, ao longo de nossas análises, para fins de organização, então, com dois procedimentos: (1) o recorte do material da *ERG*, com a numeração das sequências respeitando a ordem das páginas da enciclopédia; (2) interpretação dessas sequências e de sintagmas nelas presentes de modo individual ou, quando havia alguma regularidade presente em mais de uma sequência, sua apresentação e investigação conjuntas, com o propósito de auxiliar o entendimento de que posições discursivas – ou seja, que modos de inscrição nas formações discursivas – a comida e a alimentação recebem seus sentidos e vão significando os sujeitos.

Damos início às transcrições das narrativas dos artigos com o material que recebeu o título de “Petisco de fígado” na *ERG*:

90. Petisco de fígado

*ERG*₁₍₉₀₎ [extrato]: Reunidos que forão os facultativos, o primeiro cuidado do dono da casa foi regala-los com um bom almoço. Acabados os comes e bebes que lhes souberão que nem gaitas, o doutor entrando na questão annunciou-lhes que acabára de tratar de um doente, que, como se achava perfeitamente morto, não precisava mais dos seus conselhos; porém que a autopsia tinha deixado observar que o fígado era de um tamanho extraordinario, e merecia por isso particular menção nos annaes do mundo medico. Chamando então pelo cozinheiro, ordenou-lhe o doutor que fosse buscar o fígado que lhe tinha dado a guardar em um lugar fresco da casa (...) § « Que lhe fiz? diz o preto. Como eu esperava um numero de convidados superior ao que pensava, quis fazer mais um petisco ; e como não sabia de nada, julguei que o fígado era de vitela, e... » Palavras não erão ditas, o amo e os seus antropophagos convidados introduzem os dedos nas guelas, e tocão a vomitar! (p. 102-105)

Nossas primeiras análises desses artigos narrativos concentram-se em responder a como, pelos processos anafórico e de designação – pensados discursivamente conforme veremos em breve –, as comidas e os alimentos são significados e, mais ainda, o que vai sendo posto como comida e como alimento na *ERG*. Com isso, também observaremos que objetos são semantizados como da ordem da não comida ou de uma comida menor. Fundamentamo-nos na noção de *designação* formulada pelo semanticista Eduardo Guimarães, para quem a enunciação é afetada pelo simbólico: “Um nome, ao designar,

funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte” (GUIMARÃES, 2003, p. 54). Assim, os nomes usados para designar os alimentos e comidas nos artigos humorísticos da *ERG* significam também as relações sociais presentes nas práticas históricas de se alimentar e de comer, bem como demonstram tabus, pratos valorizados, ingredientes depreciados (ou nem mesmo semantizados como tais) etc. Apresentar essas designações é uma forma de entendermos como vão se produzindo os atributos das comidas e dos alimentos: seus sabores obrigatórios, os itens culinários prediletos, os artigos proibidos e/ou proibitivos etc.

É o caso, por exemplo, do fígado humano que é comido por engano como fígado de vitela por um médico e seus colegas ao longo do enredo da *ERG*₁₍₉₀₎, cujas relações de designação e anáfora retomamos a seguir:

*ERG*₁₍₉₀₎ [extrato]: a autópsia tinha deixado observar que o fígado era de um tamanho extraordinario (...) § ordenou-lhe [ao cozinheiro] o doutor que fosse buscar o fígado (...) § « (...) julguei que o fígado era de vitela (...) » (...) que depois de mortos lhes devorem os fígados, é cousa insupportavel [sublinhas nossas]

A antropofagia é condenada em absoluto na piada, significada como “insupportavel” pela predicação, e é exatamente a equivocação que provoca o efeito de risível na mesma: “O jogo de palavras trai portanto um desvio momentâneo da linguagem e por isso, de resto, é que se torna engraçado” (BERGSON, 1983, p. 59). É o próprio jogo de palavras de “fígados” [humanos] e “fígado [...] de vitela” que permite a graça. Ao longo da análise deste artigo, tivemos dúvida se “fígado [...] de tamanho extraordinario”, também presente na *ERG*₁, deveria compor o quadro de relações anafóricas entre as designações do prato que fora servido pelo anfitrião, porque, nessa sequência, ainda é insabido pelos comensais médicos que o órgão humano serviu de petisco para o jantar. Relendo Bergson pela AD, o que há na piada são sentidos em confronto, embora com possibilidade de dominância de um e, assim, uma imagem de sentidos estáveis. Consideramos que, entre o desencontro inicial e a posterior fusão que se dá discursivamente entre o “fígado [...] de vitela” e o tal fígado humano, há um embate entre o que é permitido e aquilo que é proibido na alimentação do sujeito, e isso ocorre em diferentes sequências discursivas: o encontro das duas é o que vai provocar o tal “jogo de palavras” de que fala Bergson, e que consideramos ser um confronto de diferentes memórias. Ainda assim, mesmo sem os comensais saberem, de antemão, que era justamente o fígado de tamanho extraordinário que comiam, interessa-nos o efeito-leitor, como o sujeito que lê o material da *ERG* (se) constitui (n)os sentidos para a (não) comida do artigo em questão. Orlandi ressalta que o processo de leitura é permeado pela historicidade, pelo fluxo de outras leituras, pelo embate de sentidos entre diferentes discursos: “Considero que toda leitura tem sua história” (ORLANDI, 1996, p. 213-214).

Com isso, resolvemos também incluir “fígado [...] de tamanho extraordinario” como uma designação da (não) comida que é apresentada na sequência *ERG*₁₍₉₀₎: embora os personagens envolvidos no artigo não soubessem da alimentação-tabu em que

estavam se envolvendo ao comerem fígado humano, o leitor do material risível já vasculha – inscrito numa prática humorística sedimentada por leituras que englobam a equívocidade, a heterogeneidade, a polissemia – de que ele pode rir: fígado, ao mesmo tempo, designa um órgão vital e o ingrediente elaborado a partir desse órgão vital: trata-se de dois referentes discursivos construídos em separado, mas que possuem uma continuidade que permite o equívoco. Diríamos, então, que o leitor da piada, da anedota, porventura até de uma charada, não se depara com uma surpresa, com um insabido escondido, mas com uma (não) obviedade recoberta, uma evidência travestida discursivamente de dúvida que, quando descoberta na língua, provoca o efeito risível, deslocando ou não. Portanto, na leitura da sequência $ERG_{1(90)}$, já é possível, desde o título (“Petisco de fígado”), que o leitor se choque, nas retomadas anafóricas da designação do prato oferecido aos comensais, com o encontro entre pelo menos três memórias discursivas na materialidade da piada.

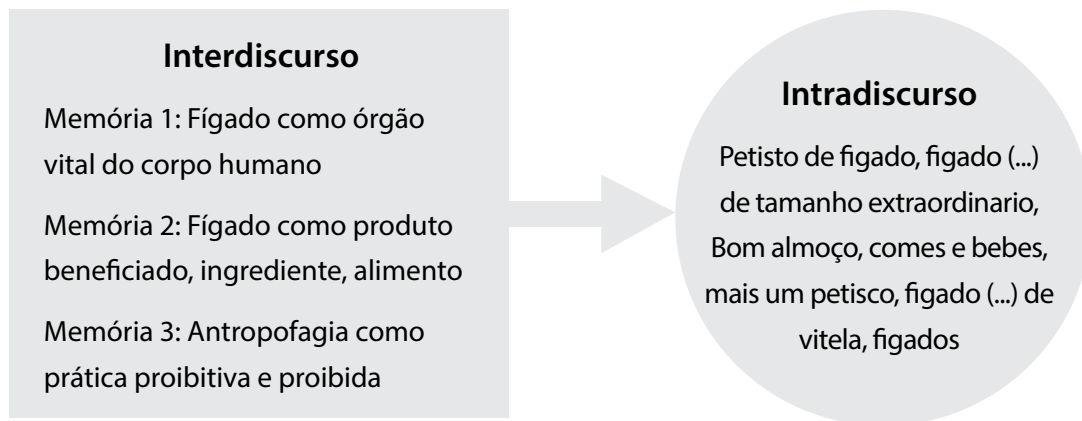


Figura 1: Encontro de interdiscurso e intradiscurso na ERG

Essa configuração de encontro de diferentes memórias num mesmo intradiscurso é marcante no funcionamento do material do riso: daí é que podemos teorizá-lo como uma materialidade de fundo falso, em que é possível uma grande variedade de leituras entrecortadas por distintas memórias, duma mesma formação discursiva ou não.

Vale ressaltar que há, até hoje, e talvez de modo muito mais circulante no século XIX, uma memória que vincula a antropofagia a práticas alimentícias indígenas. Analisados desse modo, os sentidos da sequência do artigo 90 da *ERG* se inscrevem numa posição discursiva que, ao dizer o que não deve ser comido, também diz do sujeito que (não) come. No final da $ERG_{1(90)}$, o protagonista do artigo, o médico anfitrião, perpetra: “« Senhores, que seja permitido ao medico despachar para o outro mundo os seus doentes, é da arte, e está na ordem ; mas que depois de mortos lhes devorem os fígados, é cousa insupportavel ! »” (p. 104-105, sublinhas nossas). Portanto, apesar de o fígado humano – antes de ser revelado explicitamente que se tratava de um fígado humano – ser apresentado como “Bom almoço” no mesmo artigo, o que nele está em jogo quanto ao discurso sobre a comida não é o sabor de um prato ou suas qualidades digestivas, mas a proibição, o tabu,

tabu que remete tacitamente ao índio, em suas práticas ditas antropofágicas, e que é realçado pela designação dos personagens do artigo: “Palavras não erão ditas, o amo e os seus antropofagos convidados introduzem os dedos nas guelas, e tocão a vomitar!” (sublinhas nossas). A questão da comida, nessa sequência, pode ser tratada, portanto, não como um problema de diversas designações para um prato – assim significando-o, temporalizando-o, historicizando-o diferentemente –, mas um funcionamento de mesma designação para dois referentes discursivos, construídos um de modo a permitir, outro de modo a proibir. Permite-se que se coma fígado (animal, e não de qualquer animal), proibi-se que se coma fígado (humano, principalmente do europeu branco). Inscritos nessa mesma prática discursiva que separa aquilo que é comida daquilo que não é estão os artigos 323 (ERG₄) e 445 (ERG₈). Vamos ao primeiro deles:

323. As ostras e os camarões

ERG₄₍₃₂₃₎: Um caipira foi a uma cidade de beira mar, e hospedou-se em uma das melhores casas do lugar Ao jantar, além de varios guisados, vio ele ostras e camarões ensopados, que não quis comer, e se pôz a cuspir. § — Que dianho de terra é aquella ! forte porcaria ! § — Então porque ? perguntarão-lhe. § Pois não! vem na mesa bicho cozido para se comer! (p. 272, sublinhas nossas, grifos do original)

Na ERG₄₍₃₂₃₎, satura-se discursivamente a imagem de que o “caipira” é um sujeito que desconhece a culinária e a gastronomia metropolitanas e, ao mesmo tempo, se afirma a imagem de que o metropolitano, o cosmopolita, o cidadão urbano no Brasil não é o interiorano, mas o litorâneo, aquele que pode comer frutos do mar. Isso se dá principalmente na oposição “caipira” x “cidade de beira mar”, que é construída por meio do desconhecimento e mesmo do nojo da comida da cidade, numa prática discursiva que engendra dois campos semânticos: um representado pelo próprio significante “caipira” e pelos itálicos em “dianho de terra” e “bicho cozido” – cujos funcionamento e efeito analisaremos à frente –, outro pelos significantes que se relacionam àquilo que é urbano e, portanto, poderia/deveria ser conhecido pelo caipira:

Caipira	Cidade de beira mar
[Itálicos]	varios guisados, ostras e camarões ensopados, <i>dianho de terra</i> , forte porcaria, vem na mesa <i>bicho cozido</i>

Figura 2: O funcionamento do itálico no discurso sobre comida e alimentação da ERG (elaboração própria com base em PECHINCHA, 1873 [1863], p. 272)

Recorremos, para explicar o itálico, à teoria da heterogeneidade enunciativa de Authier-Revuz (1990, 1998). A linguista reflete sobre dois modos de heterogeneidade que incidem diretamente sobre a prática languageira: (1) a *heterogeneidade constitutiva*: um pressuposto teórico irrepresentável no fio discursivo que remete ao descentramento do sujeito, à impossibilidade de ele ser o dono, o senhor, o centro de seu dizer. Em suas

palavras, há outras palavras, de outros discursos, que fornecem sentido àquilo que diz, na ilusão de que é possível controlar aquilo que se fala e os efeitos provocados pelo dizer, ainda que essa heterogeneidade não seja representável¹, (2) quando tudo mais falha – ou seja, quando o sujeito se depara com a impossibilidade de tudo dizer, do bem-dizer, do saber-dizer, do único dizer, da monossemia do dizer –, o conceito de *heterogeneidade mostrada/representada*, que é um modo de se teorizar sobre os fenômenos enunciativos em que é possível identificar a presença de heterogeneidade sobre o dizer. Essa identificação pode se dar com um reflexo das palavras sobre elas mesmas e também com formas que poderiam ser tomadas, em outras perspectivas teóricas, como extralinguísticas: é o caso dos itálicos, dos negritos, das sublinhas, das aspas etc. Como afirma Medeiros (2003, p. 151),

mecanismos tipográficos que funcionam como dispositivo de semiotização do dizer do outro. Que retiram a palavra do outro da ordem da padronização do texto, isto é, da sua integração total ao texto, para colocá-las em evidência: visual.

Com o itálico, o trecho que se desvincula do padrão tipográfico utilizado não apenas é enfatizado, mas também se destaca de um padrão que provoca o efeito de univocidade e homogeneidade ao texto. O itálico é uma quebra, uma incorporação marcada – no sentido de marca de corpo estranho no corpo íntegro – de algo que se joga completo sem esse itálico, mas que evoca um outro.

O uso do itálico em *bicho cozido* representa então uma marca de heterogeneidade marcada (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29), uma modalização autonímica tipograficamente alterada pelo narrador do artigo dentro da fala do próprio caipira:

Assinalamos aqui o que foi chamado em [1] de ‘ilha textual em DI’ [discurso indireto], que é apenas um caso de imagem particular de funcionamento do sinal de modalização autonímica: aquele extremamente freqüente na imprensa, em particular, na qual um DI, relatando um outro ato de enunciação num modo que é o seu, ou seja, o da reformulação, assinala, localmente, um elemento como ‘não-traduzido’, como fragmento conservado da mensagem de origem [...]. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 142; colchetes nossos)

Tal ilha textual da ordem do intraduzível se insere como elemento alienígena no fluxo sem itálicos do texto, e é conservada a partir da imagem que se faz do próprio personagem recuperado pelo narrador na reprodução de seu comentário. Os efeitos? O discurso direto da fala do sujeito caipira parece se desencontrar com o discurso da *ERG*, um discurso urbano, metropolitano, litorâneo, de um sujeito que se alimentaria de frutos do mar como comida cotidiana, bem-conhecida e apreciada. No mesmo, há uma diferença. Marcar a fala do tal sujeito caipira com itálico também produz o efeito do risível, do reforço do preconceito da enciclopédia em seu discurso jocoso.

Enquanto uma enciclopédia tradicional legitima o conhecimento lá divulgado por

1 Para tal, Authier-Revuz retoma os trabalhos de Michel Pêcheux e Jacques Lacan.

meio de pesquisas científicas, o discurso jocoso de uma enciclopédia humorística recupera quais são os sentidos dominantes inscritos em dada formação discursiva, e pode ou não promover uma ruptura. Como estamos trabalhando com enciclopédias, podemos dizer que esse discurso humorístico funciona de modo a explicitar mais sentidos para os objetos que figuram no material de riso – em nosso recorte, a comida e a alimentação –, mas salientando os sentidos dominantes daquilo que deve ser comido, deve ser experimentado, pode ser saboreado. Enciclopédias que se propõem humorísticas, antes de provocarem um efeito de selamento, de fixação, de estabelecimento dos sentidos, vão além, evocando sentidos outros, que se chocam contra os dominantes e podem até se sobreporem a eles, dependendo da materialidade. Não é o caso nas sequências que ora analisamos.

O efeito risível do preconceito contra os caipiras é dado justamente no uso do itálico. Para Authier-Revuz (ibidem), no caso que estamos tratando aqui – o *itálico* –, “o fragmento mencionado é ao mesmo tempo um fragmento do qual se faz uso [...]. [...] o fragmento designado como um outro é integrado à cadeia discursiva sem ruptura sintática” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29). Segundo a linguista, quando não há glosas que confirmem significado ao itálico – como um “conforme escrito na língua X” ou “na falta de termo mais adequado” –, o efeito de exterioridade é dado no próprio discurso.² A não coincidência de *bicho cozido* com comida e a marcação também do vocativo “*Dianho*” com itálico, na mesma sequência (ERG₄), mostram que a enciclopédia representa a imagem de um sujeito caipira que desconhece tanto comida quanto língua: ele é um ignorante, portanto, no sentido culinário-gastronômico e linguístico-idiomático.

Na mesma sequência, assim, comparecem como comidas os guisados, ao contrário das tais ostras e camarões cozidos, retomados anaforicamente como *bichos*, e figuram aqui as imagens daquilo que é ser sujeito urbano – esclarecido linguística e culinariamente – e daquilo que é ser sujeito rural, caipira – ignorante nessas mesmas direções. Esses mesmos efeitos de que o não litorâneo é inferior é corroborado na seguinte sequência:

334. Os víveres

ERG₅₍₃₃₄₎: Um sujeito, queixando-se a alguns amigos da carencia dos generos alimenticios de sua terra, disse com toda ingenuidade: — Os viveres nesta nossa terra são muito mais caros que no Rio de Janeiro ; lá eu sempre compro bons feixes de capim muito mais baratos que os nossos.

2 Os textos que estamos analisando na ERG se inserem nas condições de produção abordadas por Medeiros: “[...] cabe sinalizar que os séculos XIX e XX assistem uma revolução tecnológica no domínio do discurso relatado (CATACH, 1996: 77). Aparece uma profusão de sinais de circunscrição da palavra do outro: alguns são criados; outros ressignificados, como é o caso das aspas que ampliam suas funções. À guisa de explanação, as aspas já existiam na Idade Média (*idem*) com outros sentidos e funções. Por exemplo, elas marcavam um comentário crítico, “um acréscimo requerendo uma atenção especial sobre um fragmento do texto” (AUTHIER-REVUZ, 1998: 373); a partir do final do século XVIII, passam a servir para indicar a alternância de vozes do DD [discurso direto]” (MEDEIROS, 2004; colchetes nossos). Assim, o itálico também é um recurso de marcação não apenas do discurso relatado, mas do discurso de alteridade, daquele que não coincide com o discurso mesmo.

(p. 279; itálicos do original, sublinhas nossas)

Nessa ERG₅, o funcionamento do itálico se dá de modo similar ao da ERG₄: há ali a presença de uma perturbação no fio discursivo, uma desacomodação da regularidade gráfica, e a heterogeneidade é marcada novamente na fala de um sujeito doutra terra que não o litoral, no caso, a metrópole do Brasil dos 1900, o Rio de Janeiro. Trata-se da marca de “feixes de capim”, que são identificados, anaforicamente, como os gêneros alimentícios que faltam em sua terra, ou, no caso, que são muito mais caros fora da capital. O enquadre de *gêneros alimentícios, víveres e feixes de capim* – principalmente com o destaque em itálico que o texto lhe dá – no mesmo campo semântico é a aposta do riso nessa sequência. A equivocação do não carioca ao tratar os feixes de capim como gênero alimentício instaura/reforça a imagem de um não cidadão (como foi o caso do caipira) ignorante no que diz respeito à comida. Ao mesmo tempo, a sequência se inscreve numa memória de que capim é alimento de mamíferos de pecuária e/ou transporte, como bois, cabras, porcos, cavalos, asnos. O sentido de ignorância, “ingenuidade”, bestialidade conferido ao não cidadão é ainda mais intensificado com uma espécie de autodeclaração, por meio do uso do discurso direto, de que ele pertence a esse grupo de mamíferos outros, que não humanos.

Vejamos agora a ERG₈, em que também se constitui uma separação entre aquilo que é comida e aquilo que não é — ou pelo menos entre aquilo que é ingrediente e aquilo que é extra, à parte, condimento:

445. O Padre e as pimentas

ERG₈₍₄₄₅₎: Um capitão-mór de Angra dos Reis recebeu em sua casa um padre que vinha a morrer de fome, e mandou ministrar-lhe o necessario para refazer-se. § Já no meio do jantar virou-se o padre para um dos escravos: § — Meu negro, disse elle, vê se me arranja umas pimentas? § — Tira os pratos, gritou o capitão-mór, que o padre já não tem fome, pois se lembra de pimentas. (p. 369; sublinhas nossas)

Nessa sequência, o significante “fome” é o que marcará a discursivização daquilo que é comida em relação àquilo que não o é. A satisfação da fome é equiparada ao “necessario para refazer-se”. Assim, a fome é pensada de uma posição discursiva que prioriza a energização do corpo e a opõe à vontade de comer mais, além daquilo que é supostamente cobrado pelo corpo para a reposição energética: como se essa fosse uma sensação apreensível pelo sujeito, senhor de seu corpo, de suas vontades, de suas necessidades fisiológicas.

O personagem que sente fome na sequência é um padre e, no artigo, ativa-se uma memória de que padres são (ou deveriam ser) comedidos, fazem uso (ou deveriam fazer) apenas daquilo que é imediatamente necessário para suas funções corporais. Logo à frente na sequência, dá-se outra relação que nos interessa: a oposição entre “o necessário para refazer-se” e “pimenta”, que é discursivizada como da ordem daquilo que dá sabor, e não

sustento corporal.³ Para além dos sentidos para o significante “pimenta” que discutimos na nota de rodapé anterior, podemos dizer que há outras duas posições que se alinham aqui, na ambivalência designativa desse significante:⁴ uma que discursiviza a comida e a alimentação como da ordem daquilo que dá sabor, outra que lhes confere um sentido de sustento corporal, de nutriente. Em “o padre já não tem fome, pois se lembra de pimentas”, a relação de explicação é bem clara: a oração explicativa “pois se lembra de pimentas” se coordena a “o padre já não tem fome” significando o limite da fome. Em outras palavras, o limite da fome, na sequência, seria a pimenta – seja ela comida/alimento/condimento, seja a profissional da prostituição –: se o corpo já pede pimentas, é porque já foi fornido com o que de mais importa. Essas posições se chocam para definir, também, aquilo que pode e deve ser comido, mas por critérios diversos. É como podemos conferir também na ERG₁₀:

558. Contricção de um guloso

ERG₁₀₍₅₅₈₎: Devorou certo glutão / Á ceia imenso pescado ; / Só perdoou a cabeça, / E ficou abarrotado. // Seguiu-se á bruta lambança / Furiosa indigestão, / Que pôz em risco de vida / O pobre do comilão. // Da medicina a caterva / Debalde sobre elle salta ; / Que teste, que cuide n’alma, / Já quem lhe lembra não falta. // « Pois sim, diz, adeos ó mundo ! / É forçoso que te deixe ! / Mas, para evitar remorsos... / Tragão-me o resto do peixe. » (p. 465-466; sublinhas nossas)

A ERG₁₀ é uma narrativa em forma de poema rimado que relata a refeição de um glutão, que “devora” um imenso pescado. A ingestão da comida teria provocado no sujeito uma grande indigestão, mas, apesar disso – ou, analisando a sequência, talvez até mesmo por causa disso –, o glutão resolve comer a última parte do peixe que não havia sido comida: a cabeça. Os verbos, substantivos e adjetivos com que a narrativa é contada são todos da ordem do excesso – “devorou”, “imenso pescado”, “abarrotado”, “bruta lambança”, “furiosa indigestão” –, tratando a figura do glutão como aquele que vai além do que o corpo pode aguentar, mesmo sob risco de vida. Esses sintagmas, quando colocados lado a lado, vão saturando a imagem de um glutão que peca pela gula, que “perdoa” apenas aquilo que não é comido(a): e aqui percebemos que essa sequência é também significada através da formação discursiva religiosa. O perdão, o pecado e a

3 Além desse sentido, podemos capturar outros para o significante “pimenta”: ela pode deslizar, no século XIX e até hoje, século XXI, inclusive para a profissional da prostituição ou da pornografia, de modo geral. São bastantes as materialidades linguísticas que aproximam os sentidos de “pimenta” aos de sexualidade: é o caso de sexy-shops que recebem em seus nomes-fantasia o significante “pimenta”, “pimentinha” etc., assim como títulos de filmes pornográficos. “Pimenta”, recorrendo à posição discursiva de adultos quando se referem a crianças, também pode nomear/predicar crianças que vão além daquilo que é suportável no imaginário de uma dada formação social. Pimenta, então, tanto pensada na comida quanto em outras discursividades, comparece como da ordem do *além*, do que *excede*, do que é *proibido*.

4 Falamos de ambivalência designativa no mesmo sentido com que trabalhamos o primeiro artigo da ERG (em que fígado humano e fígado animal são confundidos): não se trata de diferentes designações, mas de uma mesma designação para distintos referentes discursivos, com inscrições em distintas posições.

absolvição, comer a cabeça do peixe, comparecem no mesmo poema. O limite do glutão, na piada, é a cabeça do peixe, “perdoada” pelo “pobre” sujeito até o momento em que se vê prestes a morrer. E a cabeça de peixe é significada como não apreciada na prática de comida e alimentação brasileira, a despeito do que defendem muitos *chefs*.

A suposta gula é repetidamente significada na *ERG*, agora num artigo sobre jovens moças:

244. Os pastelinhos

*ERG*₃₍₂₄₄₎: Quatro moças, que se achavão de visita em uma casa, sendo servidas de pasteis de nata, comerão satisfatoriamente, e deixarão ficar no prato por envergonhadas quatro pastezinhos. § (...) neste interim apagar-se a luz, quatro mãozinhas encontrarão-se no prato ao mesmo tempo, de sorte que quando apareceu a véla acesa, o prato estava limpo, e as moças olhavam-se mutuamente embaraçadas, censurando umas as outras. § A dona da casa, querendo tira-las daquelle aperto, atrapalhou-se também, e disse: — Os quatro pasteis que Vms. comerão, fui eu que os comi às escuras. (p. 216-217, sublinhas minhas)

O excesso é novamente nessa sequência um *leitmotiv*: um sentido que se constitui por meio da seleção lexical. “Comerão satisfatoriamente”, “por envergonhadas”, “embaraçadas”, “censurando umas as outras”, “aperto” são todos itens que remetem à prática de uma alimentação limitada, satisfatória, cujo ultrapassar provoca vergonha, embaraço e censura até de quem a comete em segredo. Entretanto, esse discurso da prática proibida só faz sentido se pensarmos sobre o corpo feminino: “O humor, em seu mecanismo de funcionamento, opera quase sempre na base da violação de um ‘saber’, de uma crença, de certos preceitos” (FERREIRA, 1994, p. 139). O “saber” violado na piada é exatamente o de que os corpos femininos devem ser mantidos mais magros, evitando quaisquer excessos alimentares: e não são mulheres quaisquer. É um grupo de “moças”, donas de “quatro mãozinhas”, jovens frágeis, tratadas como *Vms.* e poupadas da culpa pela anfitriã que lhes acolhe. Há, além dessa posição de que a mulher deve preservar um corpo delgado, também uma outra: a de que as moças também apreciam boa comida — e na *ERG*₃ a boa comida são os pastéis de nata. Projeta-se a imagem de que essas regras alimentares são infringidas quando os sujeitos estão fora do alcance do olhar de outros.

Essa íntima discursivização entre comida, alimentação e mulher percorre a história, a literatura e as enciclopédias: está na memória europeia que perpassa os discursos no Brasil oitocentista. Embora os padrões de corpo feminino e de trabalho se alterem e deslizem nas formações discursivas que fornecem o sentido aos discursos sobre comida e alimentação, há regularidades, entre elas, que os corpos dos sujeitos mulheres são muito mais normatizados do que os dos sujeitos homens.

Outra categoria que comparece no material de riso sobre comida e alimentação é a dos subalternos: escravos, subalternos, pobres a quem a igreja fornece comida etc. Há dois artigos sobre caldos que associam diretamente a qualidade da comida à categoria social a que ela se destina. Ambos se relacionam a uma memória portuguesa para significar as práticas brasileiras:



202. Um bom caldo

ERG₂₍₂₀₂₎: Um Gascão entra em uma estalagem e diz: « Mandai cozer-me um ovo e do caldo fazei uma sôpa para o meu criado. — Diabo! respondeu-lhe o estalajadeiro, não ha de ser muito succulento o caldo de um ovo. — Oh! oh! replicou o Gascão, pois cozinhai dois, que eu os comerei de boamente! (p. 187-188; sublinhas nossas)

587. Um caldo fará quebrar o jejum?

ERG₁₁₍₅₈₇₎: Um clerigo, muito agarrado às fórmulas syllogisticas de argumentação, (...) tinha a mania de fazer distincções a êsmo; e a qualquer questão acudia logo — distingo. (...) N'uma tarde concordarão os da assembléa que (...) lhe proporião objecto que não admitisse distincções. Logo que apareceu, disse-lhe o prelado: « (...) Acaso fará um caldo quebrar o jejum ?... »

— Distingo, respondeu logo o clerigo — risada geral dos circumstantes — e elle sem se perturbar continuou: — se o caldo fôr de qualquer portaria de convento não fará perder o jejum; mas se fôr da cozinha de V. Ex., então affirmo que sim. » (p. 484-485; itálicos do original, sublinhas nossas)

Na ERG₂, ri-se da crueldade com que um criado é tratado por seu Gascão, bem como da avareza e do egoísmo do personagem. O “Mandai cozer-me um ovo e do caldo fazei uma sôpa para o meu criado” significa a sopa para o criado como algo ralo, nada nutritivo e sem sabor. No entanto, neste artigo não pretendemos abordar analiticamente como as sopas vão se significando no Brasil, o que desejamos fazer em trabalhos futuros. Devemos, sobretudo, pensar aqui no funcionamento de exagero do material de riso: “Falar das pequenas coisas como se fossem grandes é, de modo geral, exagerar. [...] o exagero, como a degradação, é apenas certa forma de determinada espécie de comicidade, porém mais enfática” (BERGSON, 1983, p. 60). A ERG₂ funciona tanto pelo exagero — o exagero da avareza, da ignorância, da crueldade, do egoísmo – quanto pela degradação – a degradação pela imagem do criado, que nem mesmo participa do diálogo, embora seja a parte mais interessada. Cabe ao estalajadeiro não o defender, mas identificar o caldo de um ovo como não comida, como não alimento, em nenhum sentido. Atenção que, em nenhum momento, no diálogo, há a preocupação com o criado. O que o estalajadeiro menciona é que “não ha de ser muito succulento o caldo de um ovo” (sublinhas nossas), e a resposta do Gascão é que se multiplique o número de ovos por dois, “que eu os comerei de boamente” (sublinhas nossas). Mais uma vez, não há a presença, no diálogo, do criado, embora o caldo/a sopa seja voltada a ele. Ele não comparece sintaticamente nem como sujeito nem como objeto das sentenças. Essa sequência nos pareceu, a início, a de maior crítica social e, portanto, de contraidentificação com as matrizes de sentido que significam a comida e a alimentação na ERG. Na análise, contudo, constatamos que ela ainda se inscreve nas mesmas FDs, uma vez que, apesar de se fazer graça da ignorância, crueldade etc. do Gascão, a figura do criado mal aparece em cena e não é o motivo de preocupação do estalajadeiro: a sopa o é.

As sopas e caldos são objetos discursivos importantes ao longo da discursivização da comida e da alimentação brasileira. Há normatização(ões) e sentidos em disputa em

relação àquilo que é ou não uma boa sopa e um bom caldo. A ERG₁₁ compartilha dessa regularidade: desde o título do artigo – “Um caldo fará quebrar o jejum?” –, já se põe em dúvida o estatuto alimentar de um caldo. Trata-se ele de comida, portanto, de algo que é capaz de quebrar um jejum, ou ele é tão débil que se assemelha a uma bebida, cuja pouca consistência possibilita que o jejum se mantenha? O jejum é importante para muitas religiões e até mesmo como resistência política: historicamente, ele tem sido usado como forma de sacrifício por alguma causa, seja ela de cunho explicitamente espiritual, seja de cunho mais marcadamente político. Essa prática está presente na formação social brasileira até hoje, e a dúvida relativa aos caldos no jejum ainda se mostra atualmente. Na ERG₁₁, a prática silogística de *distinguir* do clérigo alcança inclusive tal discursivização sobre os caldos. A justa medida de se um caldo seria ou não um rompedor do jejum estaria nas mãos de um clérigo, ainda que a resposta à dúvida pareça impossível de ser relativizada. Na resposta “se o caldo fôr de qualquer *portaria de convento não fará perder o jejum; mas se fôr da cozinha de V. Ex.*, então afirmo que sim” (itálicos nossos) dada pelo clérigo, observa-se uma posição discursiva que significa o religioso como o sujeito que tem a autoridade não só para julgar sobre o caráter dos sujeitos, mas também para julgar sobre o caráter da comida e, principalmente, dos caldos que alimentam esses sujeitos. Assim, ele é uma voz que legitima o que é saudável e o que não é saudável, o que é permitido e o que é proibido.

Observamos também que, apesar de o discurso sobre comida e alimentação da ERG narrar, em seus artigos, o consumo de alimentos que são tidos como proibidos – ora por serem considerados tabu (antropofagia, como vimos), ora como não direcionados a pelo menos um grupo de sujeitos (como as jovens mulheres, que não devem comer em excesso mesmo os alimentos de que gostam, tais quais os pasteizinhos), ora como subalimentos (como a cabeça de peixe) –, essa narrativa se inscreve numa normatividade da alimentação: diz-se do que se come para se dizer que isso não deve ser comido. É nesse aspecto que a ERG trabalha com humor: legitimam-se as práticas dominantes por meio do riso das práticas não dominantes.

Conclusões bem preliminares

Apesar da graça que se faz na ERG, não podemos dizer que o discurso jocoso sobre comida e alimentação nela apresentado é capaz de colocar em questão as bases, os sentidos dominantes produzidos naquele momento histórico. Embora faça circular sentidos e posições não dominantes sobre comida e alimentação, a ERG legitima os sentidos dominantes por um riso inscrito naquilo que deve ser sabido sobre esses objetos. Em outras palavras, ao expor e se apropriar do contraditório do sentido, as piadas do instrumento linguístico que estamos analisando privilegiam a dominância, não o dominado: as práticas alimentares indígenas são silenciadas, os sujeitos subalternos são mantidos como subalternos, poucos são os alimentos e comidas que se filiam a uma memória diferente da europeia – como no caso dos vinhos, que são significados como apreciáveis, contrariamente às aguardentes, das quais se fala na ordem do ilícito – etc. Uma posição europeia, de colonizador.

A *Encyclopedia do riso e da galhofa*, ao mesmo tempo que se distancia, em seu funcionamento, estrutura e imaginário, das enciclopédias ditas tradicionais – o que acaba a excluindo da historiografia sobre enciclopédias, conforme nossa hipótese –, ainda assim, impõe uma série de coisas a saber ao seu leitor. Seu objetivo, divertir e (i)(e)(n)formar, lhe custa o apagamento do discurso historiográfico.

Nossa análise da *ERG* se concentrou em 11 artigos, e neles identificamos alguns efeitos de sentido dominantes:

1. proibição/desrecomendação do consumo de determinadas comidas, por tabus, nojo, restrições nutricionais do momento histórico etc.
2. normatização do comportamento dos sujeitos e de seus corpos quanto à alimentação.
3. Subalternidade – o cozinheiro, o estalajadeiro, à daquele que se engana e tenta resolver o problema da comida (sua falta, principalmente) –, tratando o subalterno como o que faz malandragem para apoiar quem tem poder, quem está nas posições dominantes.
4. importância da fartura de comida e bebida: mas não qualquer comida e bebida; algumas são privilegiadas em detrimento doutras.

Todos esses efeitos marcam a constituição das formações discursivas sobre comida e alimentação no Brasil – inclusive a Formação Discursiva médica, entre outras –,⁵ num momento histórico em que ainda não estava em jogo o “brasileiro”, mas incidia um forte discurso europeu-português sobre a ex-colônia.

Referências

AUROUX, Sylvain. Língua e hiperlíngua. Trad.: Eduardo Guimarães. In: **Língua e Instrumentos Lingüísticos**, n. 1. Campinas: Pontes/Projeto HIL no Brasil, 1998.

_____. Listas de palavras, dicionários e enciclopédias. Trad.: Sheila Elias de Oliveira. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 20. Campinas: Pontes Editores / Unicamp, 2008.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Lingüísticos**, 19: o discurso e suas análises. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Trad.: C.R.C. Pfeiffer, G.P. de Godoi, L.F. Dias, M.O. Payer, M. Zoppi-Fontana, P. de Souza, R. Morello, S. Lagazzi-Rodrigues. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. 2. ed. Trad.: Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

5 Na *ERG*, a primeira que analisamos da *Encyclopedia do riso e da galhofa*, produziam-se sentidos de que o fígado humano não devia ser comido, pois se trataria de antropofagia. Não podemos deixar de dizer que quem proíbe, na sequência, a prática de se alimentar do fígado humano é um médico! Considerar ou não uma comida, um prato, um ingrediente como passível de alimentar um humano não é uma posição natural, mas uma posição discursiva que requer um lugar de legitimidade para que os sentidos sobre o que é proibido se reproduzam.



DONEGÁ, Ana Laura. Folhinas e almanaque Laemmert: pequenos formatos e altas tiragens nas publicações da Tipografia Universal. In: **Anais do Seta**, v. 6. Campinas: Unicamp, 2012.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso: da ambigüidade ao equívoco**. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FUCHS, Catherine; PÊCHEUX, Michel. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas [1975]. Trad.: P. Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Letras**, v. 26. Santa Maria: UFSM, 2003.

MEDEIROS, Vanise. Discurso direto e discurso indireto: história e sentidos. **Cadernos do CNLF**, v. 8, n. 12, 2004.

_____. **Dizer a si através do outro (do heterogêneo no identitário brasileiro)**. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFF, Niterói, 2003.

OLIVEIRA, Deborah Cotta; SILVA, Catarina Capella. Leituras úteis: o jornal *Monitor Sul-Mineiro* e a difusão de saberes científicos na imprensa mineira (1872-1896). In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória, 2011.

ORLANDI, Eni. A língua brasileira. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2005.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. Vão surgindo sentidos. In: _____. (Org.). **Discurso fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2006 [1983].

PECHINCHA, Panfuncio Semicupio. **Encyclopedia do riso e da galhofa em prosa e verso, repertório de anedotas joviaes, nacionaes e estrangeiras**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1873 [1863].

VALLADÃO, Alfredo. A primeira Encyclopedia Popular no Brasil. In: VALLADÃO, Alfredo. **Campanha da Princeza**, v. 3. São Paulo: Empreza Graphica da "Revista dos Tribunaes", 1942.

Recebido em 25 de abril de 2015.

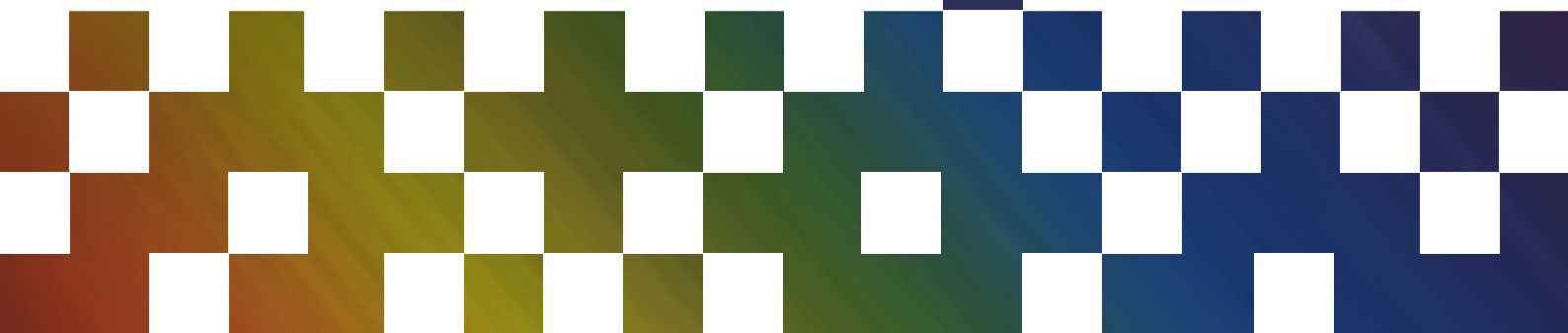
Aceito em 10 de janeiro de 2016.

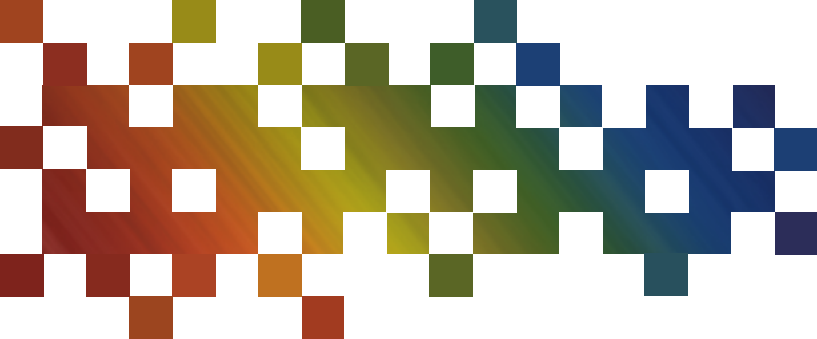
Phellipe Marcel da Silva Esteves

Doutor em Estudos de Linguagem. Docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Linguística, Comunicação e Produção Editorial, e pesquisa principalmente os seguintes temas: análise do discurso, editoração, história do livro, história das ideias linguísticas e ensino de línguas. phellipemarcel@gmail.com



Entrevista





Tecnologias digitais móveis e ensino de línguas: entrevista com Vilson José Leffa

Por Rodrigo Camargo Aragão e Dánie Marcelo de Jesus

Nesta entrevista, Vilson José Leffa, professor titular da Universidade Católica de Pelotas-RS, pesquisador com bolsa de produtividade em pesquisa no CNPQ, aborda temas relacionados à tecnologia e ao ensino e aprendizagem de língua. O entrevistado é reconhecido na comunidade científica nacional e internacional por seu trabalho consistente na interface língua e tecnologias digitais.



Polifonia – *Prof. Leffa, vemos que, mais recentemente, uma de suas temáticas de pesquisa tem sido a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA). Ao longo de sua carreira, você tem se debruçado sobre as questões de autonomia no ensino-aprendizagem e produção de materiais didáticos online. Quais os impactos dos REA nessa questão da autonomia? Qual é a inter-relação entre REA, mobilidade digital e colaboração em massa?*

Vilson José Leffa – O conceito de REA envolve três aspectos importantes. Em primeiro lugar, é um recurso, ou seja, um instrumento, uma ferramenta que usamos para atingir um determinado objetivo: essa ferramenta pode ser um texto, uma imagem, um vídeo, ou qualquer outro objeto que sirva de meio para se chegar a esse objetivo. Em segundo lugar, o objetivo é algo que se pretende construir no aluno; trata-se, portanto, de um objetivo que tenha um conteúdo educacional. Não é apenas um texto ou vídeo; é um texto ou um vídeo que tenha embutido nele um componente de aprendizagem, que vai produzir uma transformação no aluno. E, por último, esse recurso educacional tem a característica especial de ser aberto, com duas acepções importantes aqui: acessibilidade e adaptabilidade. É aberto porque é acessível a todos, sem restrições financeiras, operacionais ou geográficas: qualquer aluno – rico ou pobre – com qualquer dispositivo – *smartphone* ou computador – e de qualquer lugar – meio urbano ou rural – deve ter condições de acessar o REA. Mas é também aberto porque é adaptável, ou seja, responsivo ao dispositivo em que se materializa e ao sujeito a que se destina. Um REA de qualidade

adapta-se automaticamente à tela de um *smartphone*, de um *tablet* ou de um computador. Mas adapta-se também aos interesses e necessidades do aluno, com a ajuda do professor. Resumindo: REA é um recurso, é educacional e é aberto. A beleza do REA está também na escolha de cada palavra que o define.

O REA na sociedade em rede, da qual estamos nos aproximando, tem um baixíssimo custo de produção, praticamente zero, o que mostra sua importância e traz a necessidade de preparar o professor para produzir seus próprios materiais de ensino. Alguns vão achar que o material produzido pelo professor não tem a qualidade do material produzido pelos editores profissionais. Eu vejo diferente: poderão não ter o acabamento esperado por alguns, mas trazem uma vantagem maior, que é facilidade de adaptação ao contexto de uso, justamente por serem abertos. É claro que dá trabalho, e daí a importância da coautoria de materiais e da colaboração entre os professores. Na filosofia dos REA, usando os princípios da *Creative Commons*, qualquer material didático pode ser modificado, adaptado e redistribuído. O professor tem uma tradição histórica de submissão, principalmente ao uso de material didático, muitas vezes contrário a sua filosofia de ensino. Outras vezes, essa submissão me parece induzida de cima para baixo, criando no professor uma dependência autoimposta. A adoção dos REA pode ser uma maneira de alcançar sua emancipação, não sozinho, mas pela coautoria com outros professores, com possibilidades de ampliar o círculo e talvez um dia chegar ao nível da colaboração em massa. Para mim, a concepção dos REA é a ideia mais revolucionária do ensino de línguas nos últimos anos.

Polifonia – *Observamos o quanto as pessoas estão usando os smartphones no seu cotidiano para realizar diversas tarefas. Notamos como, por exemplo, as pessoas priorizam o uso de aplicativos de mensagem instantânea ao invés da própria chamada de telefone. Como você vê o papel desempenhado por aplicativos de comunicação em tecnologia móvel na relação que temos com a linguagem? Ainda aqui, que desafios teórico-metodológicos essa relação nos apresenta para pesquisas em Linguística Aplicada?*

Vilson José Leffa – O *smartphone* pode ser usado e funciona muito bem com voz, imagens e vídeo. Podemos facilmente gravar e transmitir o que dizemos e o que vemos, com possibilidade, inclusive, de manter tudo armazenado na memória do dispositivo, para ser revisto e ouvido quantas vezes quisermos mais tarde, seja para procurar algum detalhe ou simplesmente matar nossa saudade. Com algum cuidado, nada se perde no *smartphone*, podendo também ser modificado se assim o desejarmos.

O único problema, por enquanto, é a inserção do texto verbal escrito; é muito mais fácil gravar um vídeo de alta qualidade do que escrever um texto. Tentei, algumas vezes, usar o Word no *smartphone*, mas acabei desistindo pelas dificuldades com o teclado virtual. Tentei também usar um programa de reconhecimento de voz, mas não me senti muito confortável falando para o celular, principalmente quando em salas de espera com público em volta. O que me soava natural para a gravação de uma mensagem rápida



no *WhatsApp*, ficava estranho com um texto mais longo e formal. Eu não conseguia me concentrar e acabei desistindo da ideia de usar o Word no celular.

Talvez mudemos com o tempo e o uso diário do texto escrito desapareça, mas, por enquanto, ainda somos muito dependentes dele, continuando a conviver com a dificuldade do teclado virtual e da tela reduzida do *smartphone*; ou pelo menos até que alguém invente algum sistema holográfico de projeção no espaço que facilite interação escrita. O texto verbal escrito, por lidar com caracteres simbólicos, facilita a interpretação da máquina. Quando faço uma pergunta em voz alta ao Google, a pergunta é primeiro transcrita para depois ser respondida. A voz que me responde obviamente não entende o que está dizendo, mas, pelo que foi transcrito, consegue relacionar uma coisa com a outra. Acho que esse é o principal desafio que temos a enfrentar em relação à aprendizagem de línguas com o uso dos disponíveis móveis: resolver a questão do texto verbal escrito, ou abandoná-lo de vez, ficando apenas com a voz. A escrita ficaria escondida dentro da máquina, fazendo parte de sua linguagem de programação.

Polifonia – *Prof. Leffa, em um texto sobre o passado, o presente e o futuro do ensino de línguas (LEFFA, 2012), você indica uma mudança radical no papel do professor no presente-futuro, que passa a trabalhar na invisibilidade. Sua previsão é que o professor futuramente desaparecerá na invisibilidade. Como o conceito de ubiquidade, presente na relação com as tecnologias digitais de comunicação móvel, e a ideia de aprender em qualquer tempo e qualquer lugar se relacionam com essa previsão para o futuro do professor?*

Vilson José Leffa – Gosto de ver o professor como um meio, como um recurso de mediação que o aluno usa para chegar a um objetivo, a um fim. O recurso na aprendizagem não pode ficar entre o aluno e o objeto de conhecimento; vai acabar escondendo o objetivo do aluno e atrapalhando a aprendizagem. O professor deve ficar ao lado do aluno ou atrás dele, como um técnico de futebol que treina das margens, deixando os jogadores no campo; como o diretor de uma peça de teatro que orienta dos bastidores, deixando os atores no palco. É óbvio que nada há de novo nisso. Quando falo da invisibilidade do professor, estou, na verdade, retomando algo que vem de muito longe, no mínimo desde a antiguidade grega, quando o preceptor peripateticamente caminhava atrás do aluno, tentando responder a suas perguntas.

A frase da língua inglesa que o professor deve ser “not a sage on the stage, but a guide on the side” é também mais um exemplo dessa tradição.

Na aprendizagem ubíqua, acontece a multiplicação do professor, que surge em diferentes tempos e lugares, dando a impressão de que sua visibilidade aumenta. Eu não vejo assim. Quando isso acontece, é porque algo saiu errado. Se distribuo um vídeo para meus alunos e eles prestam atenção apenas em detalhes da minha aparência e não naquilo que, em linguagem bem simples, eu estava tentando passar a eles, então eu apenas obstruí com minha presença aquilo que deveria ter sido mostrado. Os dispositivos



móveis podem multiplicar nossa ação como professores, mas para isso precisamos aprender a ser transparentes, invisíveis, deixando o aluno a ver aquilo que interessa a ele, o conhecimento que ele precisa construir. Isso pode até levar algum tempo, tanto para o professor como para o aluno, mas é necessário que o estranhamento inicial, quando acontece, seja logo superado pela prática do instrumento. É preciso olhar e ouvir além do que vemos e escutamos, idealmente com total transparência e sem qualquer ruído do instrumento que estiver sendo usado, seja o próprio dispositivo móvel ou o professor que se projeta nele.

Polifonia – *Ainda aqui, nessa linha temática, seu livro clássico, O professor de línguas estrangeiras (2001): construindo a profissão, em breve completará duas décadas. Gostaríamos que falasse um pouco sobre a profissão do professor de línguas à luz do momento histórico em que vivemos, que inclusive tem nos mostrado desafios cada vez maiores para a profissão na Educação Básica e no Ensino Superior.*

Vilson José Leffa – Para mim, o maior desafio continua sendo preparar o aluno para um mundo que não conhecemos, um desafio que é ainda maior para o aluno da Educação Básica, cujo futuro, como profissional, está ainda mais distante. O que aprendi ao longo da vida é que quanto mais precisamos prever o futuro, mais imprevisível ele se torna. Me ensinaram que, para prever o futuro, bastava olhar para o passado, porque a vida se repetia. Mas agora não é mais assim, como todos sabemos. Chega a ser difícil saber o que devemos trazer do passado que possa ser útil para o futuro. Eu achava que alguns valores, como bondade, beleza e justiça eram essenciais e deveriam permanecer, mas também já não tenho tanta certeza disso. Tudo muda, como cantava Mercedes Sosa em uma de suas canções, e o que era bom, belo e justo ontem poderá não ser mais bom, belo e justo hoje. É assustador.

O problema, para mim, é a relação com o outro, muitas vezes visto como o inimigo, que está lá na nossa frente, ou acima de nós, para nos prejudicar. Se o outro é o falante de uma língua dominante, como o inglês, por exemplo, a coisa fica ainda mais complicada: corremos o risco de ser ingenuamente seduzidos e explorados por uma cultura estranha à nossa. Quando somos convencidos de que não passamos de marionetes assujeitados por injunções históricas, abrimos mão de nossa responsabilidade social e jogamos nos outros a culpa de todos os males, nossos e da sociedade. Numa cultura de ódio, fica difícil olhar para o outro e aceitar a ideia de que somos socialmente responsáveis por ele, seja ele quem for, brasileiro ou estrangeiro. Talvez mais difícil ainda seja depois olhar para nós mesmos e reconhecer que podemos ser melhores do que já somos.

O professor vive numa corda bamba entre os valores que precisam ser preservados do passado e as inovações que precisam ser introduzidas para o futuro, mantendo, às vezes, um equilíbrio precário entre os dois lados. Se olhar só para o passado, não vai permitir que a História caminhe e a geração a que pertence será igual à geração que a precede. Se olhar só para a frente e para as mudanças que precisam ser feitas, ficará também

estagnado pela resistência que encontrará nos outros, que não querem abandonar sua zona de conforto ou mesmo seus privilégios. Tentar esquecer o passado, pensando só no futuro, ou refugiar-se apenas no passado produzem ambos o mesmo efeito de uma tentativa de eliminar o futuro, repetindo eternamente o mesmo gesto.

Polifonia – *Retomando nossa conversa sobre tecnologias móveis, a integração do smartphone à educação, de maneira geral, e ao ensino-aprendizagem de línguas, mais particularmente, pode ter o potencial de romper com paradigmas pedagógicos tradicionais. No texto “Entre a carência e a profusão: Aprendizagem de línguas mediada por telefone celular” (ALDA; LEFFA, 2014), vocês indicam, por meio de uma meta-análise qualitativa, que o uso do celular se destaca na motivação dos alunos na aprendizagem, mas que temos pela frente desafios didáticos. Nesse mesmo artigo, vocês apontam como a aprendizagem móvel é mais significativa quando ocorre fora do ambiente formal de sala de aula e em ambientes autênticos. A partir desses apontamentos, como você avalia os desafios e as limitações dessa perspectiva para a escola e a universidade que temos hoje, que se mantêm baseadas na ideia de que ensino-aprendizagem deve se dar em uma sala de aula física, que reúne todos e todas em uma mesmo lugar e em um mesmo tempo, naquilo que Sibilia (2012) denomina, por exemplo, de escola-fábrica ou escola de confinamento ao fazer a distinção entre escola-paredes e redes digitais. Também gostaria que falasse um pouco dessa questão do impacto do domínio afetivo como a motivação para a aprendizagem de línguas com o smartphone.*

Vilson José Leffa – Está aumentando o interesse pelo que o aluno aprende fora de sala de aula. Parece que não temos ainda ideia do que ele está aprendendo nesses espaços abertos, mas, seja o que for, já percebemos que não é pouca coisa. Mesmo considerando apenas o conteúdo acadêmico, cuja aprendizagem parece pouco provável de vicejar fora da escola, não raro encontramos alunos com um domínio, por exemplo, da língua estrangeira que vai não só muito além do que é dado na sala de aula pelo professor, mas, em alguns casos, até além do que o professor sabe.

O medo de que o aluno, fora da sala de aula, aprenda o que não gostaríamos que aprendesse certamente se justifica, mas o que acontece dentro da sala de aula, não é muito diferente, tanto em termos de quantidade como de qualidade. Ao contrário do que muitas vezes ouço por aí, acredito que o aluno aprende muito dentro da escola, muito além do que percebemos e medimos. Há, no entanto, uma ressalva a ser feita: nem sempre é a aprendizagem que esperamos ou desejamos. Em outras palavras, a escola não consegue ter controle do que o aluno aprende dentro da sala de aula. Há um currículo oculto, que, apesar de recessivo, é paradoxalmente dominante. Não é a reclusão do aluno dentro de quatro paredes que garantirá o conteúdo a ser aprendido e blindará o estudante do que deve ser evitado.

O lado bom é a possibilidade de que os dispositivos móveis, pelo rompimento das barreiras espaciais e mesmo temporais, possam propiciar a aprendizagem do que se

deseja, tanto dentro como fora da escola. A questão, como já vimos, não é tecnológica; os recursos estão todos aí, seguramente tornando o celular a mais inclusiva das tecnologias. A questão é pedagógica e, portanto, da alçada do professor e da escola. Não tem como segurar a aquisição do conhecimento dentro das quatro paredes da sala de aula. Já estamos vivendo o conceito de *cidade educadora*. Isso aumenta a importância do papel do professor, que tem a oportunidade de ampliar sua ação pedagógica, tanto no tempo como no espaço.

Polifonia – *Pesquisas recentes do estado da arte sobre ensino de línguas mediado por dispositivos móveis têm sugerido a importância de aumentar o uso de aplicativos de interação linguística oral e multimodal no WhatsApp para realizar atividades com estudantes. Como você avalia o potencial de aplicativos como o WhatsApp ou o Telegram para o ensino-aprendizagem de línguas?*

Wilson José Leffa – Durante muito tempo, o maior problema no ensino de línguas estrangeiras foi a ausência de um interlocutor autêntico para o aluno. Ele, nas melhores condições, tinha acesso aos livros, à imprensa escrita, com jornais e revistas, ao rádio, ao cinema, à televisão, depois da transmissão via satélite, mas era apenas receptor, destinatário da mensagem. Em termos de comunicação, tínhamos apenas uma propagação de conteúdo que se transmitia, em mão única, do centro para a periferia, sem possibilidade de retorno por parte do aluno, que não tinha como chegar ao status de emissor. Como o aluno não tinha voz, não havia diálogo, criando-se um problema sério para a aquisição da língua, que, em condições normais de uso, pressupõe alguém do outro lado.

O grande potencial de aplicativos como o *WhatsApp* e o *Telegram* é propiciar um interlocutor autêntico para o aluno. Em algum lugar do planeta, deve existir alguém interessado em aprender a minha língua e que fale uma língua que eu também esteja interessado em aprender. Eu ensino minha língua para ele e ele ensina a língua dele para mim. Simples assim.

É claro que isso não é novidade e já vem sendo feito há algum tempo, pelo que sabemos de projetos como o Teletandem. Só que agora ficou extremamente mais fácil, descomplicado e praticamente sem custos para o aluno. A meu ver, para deslanchar, precisa apenas de um pontapé inicial, que pode ser dado pelo professor, sugerindo e ajudando os alunos a formar um grupo no *WhatsApp*. Nunca foi tão fácil aprender uma língua estrangeira.

Talvez o único perigo seja achar que agora, com essas facilidades, todos os problemas do ensino de línguas estejam resolvidos. Também não é assim. Sabemos que uma panaceia não existe. *WhatsApp*, *Telegram*, Teletandem, Duolingo, o que for, poderá contribuir bastante para a aprendizagem do aluno, mas vai funcionar como um complemento da sala de aula, juntos com outros elementos.



Polifonia – No seu texto *“Aprendizagem de línguas mediada por telefone celular”* (ALDA; LEFFA, 2014), você aponta que *“o telefone celular é provavelmente a mais inclusiva das tecnologias”*. Recentemente, Rodrigo Aragão orientou um trabalho com estudantes surdos que usaram smartphones (DANTAS, 2015) e participou de uma defesa sobre letramentos críticos com memes (SANTOS, 2017). Como você vê a perspectiva da mobilidade digital para o desenvolvimento de projetos de inclusão e o trabalho com letramentos críticos?

Vilson José Leffa – O potencial de inclusão social do telefone celular fecha com a ideia de abertura dos Recursos Educacionais Abertos, como falei no início. Essa abertura leva à facilidade de acesso à informação, com menos barreiras financeiras, operacionais e mesmo geográficas. É óbvio que informação não é conhecimento; em termos bem simples, é apenas aquilo que está lá fora e para chegar ao nível do conhecimento precisa passar por algumas etapas. A meu ver, o desenvolvimento desse tipo de saber envolve três momentos. No primeiro, a informação existe como dado, algo que está lá fora, externo ao sujeito e independente dele, armazenado em algum dispositivo, abrigado na sociedade ou até livre na natureza, mas de modo mais ou menos encoberto. Da mesma maneira que a natureza, fazendo aqui uma adaptação das palavras de Heráclio, a informação ama esconder-se. No segundo momento, o dado é mostrado ao sujeito, com maior ou menor interferência interpretativa, o que pode desfigurar, em maior ou menor grau, a informação passada, apresentando armadilhas das quais o sujeito deve precaver-se. No terceiro e último momento, algum aspecto da informação consegue passar pelos filtros afetivos e cognitivos do sujeito e fica incorporado ao seu conhecimento prévio. A grosso modo, entendo como filtro afetivo aquilo que é rejeitado, e cognitivo aquilo que não é percebido pelo sujeito. O conhecimento, enfim, não é estático, mas extremamente dinâmico, mudando com o tempo e de acordo com as informações que entram.

Por outro lado, a tecnologia assistiva já é também uma realidade. Celulares para deficientes visuais e auditivos, cegos e surdos podem ser adquiridos com facilidade. A cada dia surgem novos aplicativos para a leitura de texto escrito e transcrição de texto oral, o que deve facilitar bastante a aprendizagem dos cegos. Tudo isso contribui para ampliar o conceito de inclusão, indo além da ideia de dar condições de aprendizagem apenas aos alunos socialmente desamparados e integrar também os deficientes de qualquer natureza.

Em relação ao letramento crítico, é importante ressaltar que a linguagem não existe apenas para representar o mundo como se fosse um espelho. A linguagem cria o mundo. Se o que temos não é o que desejamos, vamos então usar a linguagem não apenas para descrever este mundo como ele é, mas para recriá-lo como deveria ser, seguindo o princípio maior da filosofia da Teoria Crítica e defendendo a ideia de que um outro mundo é possível.



Referências

ALDA, L. S.; LEFFA, V. J. Entre a carência e a profusão: Aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. **Conexão** (UCS), v. 13, p. 75-97, 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/2556> Acesso em: 29 nov. 2017.

DANTAS, R. S. **Multiletramentos, Bilinguismo e Inclusão**: Uma Experiência com Professores Ouvintes e Estudantes Surdos no Ensino Fund. II. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras: PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 389-411, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755> Acesso em: 29 nov. 2017.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001. 426p.

SANTOS, D. C. S. **Letramento Crítico na Tela do Smartphone: leitura e produção de memes**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras: PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017

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