

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola para a/além da aula de língua estrangeira

Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela
para / más allá de la clase de lengua extranjera

Roseli Peixoto Grubert

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

e-mail: roseligrubert@me.com

Djenane Alves dos Santos

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

e-mail: djenane.santos@unir.br

Barbara Cristina Gallardo

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

e-mail: barbarag@unemat.br

Recibido: 05/12/2020
Aprobado: 05/02/2021

RESUMO

A velocidade do surgimento de novas práticas digitais e a reviravolta na educação escolar provocada pela pandemia no ano de 2020 trouxeram desafios ainda maiores do que na era analógica, para a educação escolar. Com base neste cenário, discutimos, neste artigo, a relevância de promoção de formação de professores com foco nas tecnologias digitais e no entendimento da tecnologia como possibilidade de ampliação de horizontes na formação humana. Para isso, registramos algumas possibilidades inovadoras de interação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) que surgiram na internet e, portanto, fora dos muros da escola, com a abertura da Web 2.0. Dentre essas possibilidades está a plataforma *Voki*, de prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a qual descrevemos e sugerimos como possibilidade de extensão da sala de LE. Desenvolvemos duas atividades nesta plataforma e descrevemos a experiência. Sobre os resultados dessa experiência, refletimos sobre o futuro da aula de LE na formação básica, tendo em vista um mundo cada vez mais fluido, no trânsito entre os contextos físicos e virtuais.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de LE; práticas escolares digitais; formação de professores.

RESUMEN

La velocidad del surgimiento de nuevas prácticas digitales y el cambio radical en la educación escolar provocado por la pandemia en 2020 trajeron desafíos aún mayores para la educación escolar que en la era analógica. Con base en este escenario, discutimos, en este artículo, la relevancia de promover la formación del profesorado con enfoque en las tecnologías digitales y la comprensión de la tecnología como una posibilidad para ampliar horizontes en la educación humana. Para ello, registramos algunas posibilidades innovadoras de interacción en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (FL) que surgieron en internet y, por tanto, fuera de los muros escolares, con la apertura de la Web 2.0. Entre estas posibilidades se encuentra la plataforma *Voki*, para la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, que describimos y sugerimos como una posibilidad de ampliación del aula de FL. Desarrollamos dos actividades en esta plataforma y describimos la experiencia. Sobre

los resultados de esta experiencia, reflexionamos sobre el futuro de la clase FL en formación básica, considerando un mundo cada vez más fluido, en el tránsito entre contextos físicos y virtuales.

Keywords: enseñanza-aprendizaje de LE; prácticas escolares digitales; formación de profesores

Diante do advento da internet e da velocidade do surgimento de novas práticas digitais incorporadas cotidianamente, podemos dizer que o ensino na escola tornou-se um desafio ainda maior que na era analógica. Apesar de a história nos indicar que toda nova tecnologia passa por um período de rejeição até que se integre às práticas pedagógicas da escola (PAIVA, 2015), a pandemia provocada pelo novo Coronavírus, no ano de 2020, acelerou sobremaneira a instauração de práticas escolares digitais, incluindo a ‘substituição’ de aulas presenciais por aulas online, na modalidade denominada Ensino Remoto Emergencial (ERE). Tal situação expôs dois fatos que consideramos marcantes para a formação escolar: o acesso restrito de estudantes à internet e a *smartphones* e computadores, e a necessidade de uma formação de professores (inicial e continuada) atrelada ao universo digital.

Segundo Warschauer e Ware (2008), uma revolução nos modos de pensar foi provocada pelo desenvolvimento das novas mídias, com uma variedade de formas e oportunidades de comunicação e expressão nos meios digitais. Ignorar esse movimento, faz da escola um lugar desconexo das práticas cotidianas dos alunos. Lemke (2010, p. 461) advoga que “as novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam”. Nesse sentido, tanto professores em formação quanto aqueles em atuação precisam atentar-se para a “a importância da cultura popular, ou perderão alguns dos elementos mais importantes no entendimento do aluno e suas vidas” (SNYDER, 2002, p. 180). Esta não é tarefa fácil, uma vez que, conforme Prensky (2001), os professores que nasceram antes de 1980 imigraram para o ciberespaço e, portanto, constroem o conhecimento de modo diferente dos nativos digitais, cujas práticas digitais estão presentes desde o seu nascimento¹ (PRENSKY, 2010). Ou seja, certas práticas comuns, antes do advento da internet, podem não fazer sentido para este grupo.

No mundo todo, as estruturas organizacionais e instituições têm se adaptado à era da informação, não somente centralizando suas ações na informação e no conhecimento, mas, na transformação destes em força produtiva (COHEN, 2000). Entretanto, temos observado que as escolas não têm seguido, na mesma proporção, esta nova ordem de adaptações. Muitas delas seguem com propostas educativas similares ao ensino do século XVIII, não legitimando, assim, as práticas sociais às quais os alunos praticam na vida social (ROJO, 2009). Essa situação colabora para que este espaço de conhecimento se torne pouco atrativo e longe da realidade do aluno. Temos percebido esta realidade por meio de nossa experiência como professoras de Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira, ao orientar nossos alunos nas práticas que ocorrem nas escolas e nas socializações dos relatórios de estágio.

Com base neste cenário, discutimos, neste artigo, *i*) a relevância do entendimento da tecnologia como possibilidade de ampliação de horizontes na formação humana e, *ii*) como o desencontro desse entendimento interfere no processo educacional.

Para isso, apresentamos um breve histórico da instauração das tecnologias digitais nas instituições de ensino. Na sequência, registramos algumas possibilidades inovadoras de interação no ensino-aprendizagem de LE que surgiram na internet e, portanto, fora dos muros da escola, com a abertura da Web 2.0. Dentre essas possibilidades está a plataforma *Voki*, de

¹ Pontuamos que, pelo menos no Brasil, observamos que muitas pessoas ainda não têm acesso à internet em casa e que, portanto, muitos jovens não podem ser considerados nativos digitais. Ainda, sofrem as consequências de uma sociedade digital. Por exemplo, em muitos casos, precisam ter um endereço de e-mail para receberem determinadas informações, trabalhos escolares, etc.

prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a qual descrevemos e sugerimos como possibilidade de extensão da sala de LE. Desenvolvemos duas atividades nesta plataforma e descrevemos a experiência. Nas considerações finais, refletimos sobre o futuro da aula de LE na formação básica, tendo em vista um mundo cada vez mais fluido entre os contextos físico e o virtual.

TECNOLOGIAS E ESCOLA

Como professoras de Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira (espanhol e inglês) e migrantes digitais², temos observado que as escolas onde atuamos³ ainda não se adaptaram à cultura digital. Alguns exemplos dessa constatação são a indisponibilidade de acesso à internet para uso dos alunos, mesmo que para fins educativos; a precariedade dos laboratórios de informática (máquinas antigas, com número reduzido) e o rigor com que tratam a permanência dos alunos nesse ambiente. Concebemos essas características como elementos não discursivos, em uma perspectiva social do discurso (GALLARDO, 2013), que colaboram na construção de uma visão que classifica a escola como um mundo à parte do digital.

As práticas digitais nesses ambientes são uma exceção que acontecem em dia e hora marcados, para a realização de atividades pré-estabelecidas. As atividades digitais preparadas pelos professores em formação que orientamos, por exemplo, são, na maior parte das vezes, abortadas e/ou realizadas graças ao empenho destes para conseguir liberação do sinal, autorização para uso do celular em sala, comprometimento quanto às atitudes dos alunos com acesso à internet, dentre outros fatores, que possivelmente tornam inviáveis, para um professor com várias turmas, a rotina do uso da tecnologia na escola.

Não se trata, todavia, de uma condição estipulada pelos professores, coordenação ou direção da escola. Órgãos Superiores⁴ disponibilizam certas condições e as escolas têm de se adequar a elas. Há de se considerar, nesse processo, a visão de tecnologia de cada uma dessas instâncias e dos atores envolvidos (secretários de educação, coordenadores e diretores da escola), e não somente a do professor, embora esta seja de fundamental importância, pois, é ele quem vai se adequar às regras impostas ou transgredi-las, a partir dos recursos e plataformas disponíveis, condições de acesso dos alunos fora do ambiente escolar e dos aparelhos que possuem. A internet não é a primeira tecnologia a exigir um repensar no modelo escolar. Todavia, a rede de conexão exigida para o seu funcionamento faz dela, segundo nosso entendimento, um recurso mais distante de ser viável e utilizado em muitos países onde o seu custo é alto e os investimentos em educação são baixos⁵. De qualquer modo, as novas tecnologias de cada época foram sendo incorporadas com o objetivo de minimizar as desigualdades de determinados grupos. A revolução tecnológica iniciada no século XVIII vem trazendo mudanças na sociedade em todas as áreas do conhecimento (BURKE, 2003). Hoje, a educação encontra-se diante do dilema do impacto das tecnologias digitais.

No Brasil, o uso do computador nas instituições de ensino começou em 1975, com um projeto da Unicamp denominado EDUCOM que tinha o objetivo de implantar o uso de computadores na Educação Infantil, no Estado de São Paulo. Esta foi a primeira tentativa de se levar a informática às instituições públicas nacionais de ensino (TAJRA, 1998). Depois deste projeto, houve no país diversas ações das esferas públicas para proporcionar o acesso dos alunos às tecnologias digitais.

² Nos termos de Prensky (2001, 2010).

³ Atuamos em escolas estaduais nas cidades de Jardim/MS, Porto Velho/RO e Tangará da Serra/MT.

⁴ Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Ministério da Educação.

⁵ Estas são dificuldades de ordem técnica e cultural. Como dificuldades, há de se levar em conta ainda, a noção de tecnologia dos órgãos responsáveis, conforme pontuamos anteriormente e discutiremos adiante, e também a dificuldade/recusa de aliar a tecnologia da comunicação nas salas de aula, mesmo em escolas particulares de países desenvolvidos onde, geralmente, os alunos têm um melhor poder aquisitivo (para mais detalhes, ver Leander, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) registram que desde a construção dos primeiros computadores, na metade do século XX, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um dos efeitos dessas relações é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. A velocidade com que a tecnologia digital passou a fazer parte do cotidiano está impressa nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – conhecimento de Línguas Estrangeiras (OCEM, 2006), que elaborada doze após a primeira versão dos PCN discutem de forma mais abrangente a necessidade do ensino voltado para os multiletramentos impulsionados pelo meio digital.

Nas pesquisas sobre educação, para além da demanda profissional, diversos autores (brasileiros e estrangeiros)⁶ alertaram para a necessidade do desenvolvimento da criticidade frente às práticas digitais possibilitadas a partir da Web 2.0. Snyder (2004) alerta que a educação na era digital deve proporcionar aos estudantes oportunidades para aprender não somente como se comunicar com maior efetividade, mas também como responder de forma crítica e consciente com vistas à desintegração das visões convencionais sobre o mundo. Buzato (2006, p. 18) chama a atenção para “as novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo só existiam para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas”.

Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) lançou a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017⁷), um documento de caráter normativo para as aprendizagens essenciais, no ensino fundamental. Mais dez anos se passaram após o lançamento das OCEM e a experiência dos usuários na internet e inovações tecnológicas que moldaram uma nova configuração social mundial são prioridades na proposta da BNCC. A necessidade de “compreender [que] uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir sentidos a um *gif* ou um *meme*”, contempla assim a importância dos gêneros (até então) “menos valorizados” no meio escolar e “os modos de significação nas diferentes linguagens” (p. 65). Nessa perspectiva, a demanda para a escola é contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um mundo qualificado e ético das TDIC, necessário para o mundo do trabalho, mas de também fomentar o debate de outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BNCC, 2017, p. 65).

Ao mesmo tempo em que enfatiza o mundo do trabalho, a BNCC contempla a diversidade cultural e a formação para “uma participação mais crítica e efetiva nas práticas” (*ibid.*, p. 66), com enfoque na formação, a qual alguns autores denominam *designers* na produção de novos sentidos, a partir da apropriação e redistribuição de conteúdo digital. Cabe a escola, nessa perspectiva, fomentar a reflexão crítica das práticas digitais, de forma a possibilitar “uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político” (p. 69).

Essa situação coloca novas demandas e desafios para a escola, que, conforme pontuamos neste artigo, depende de fatores internos, mas também externos, de ordem infraestrutural e, no campo pessoal, de uma nova mentalidade para lidar com a configuração atual de mundo. Isso porque a educação básica tem a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1996). Segundo Snyder (2004, p. 264) “Necesitamos desarrollar estructuras

⁶Dentre eles, Buzato (2003, 2006); Coscarelli (2003); Coscarelli e Ribeiro (2005); Rojo e Moura (2012); Monte Mór e Menezes de Souza (2006); Snyder (1999); Warschauer e Healey (1998); Webster e Murphy (2008).

⁷Trata-se do texto disponibilizado na internet, em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE).

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

pedagógicas y curriculares que busquen dotar a los estudiantes de un sentido del lugar que ocupan en el nuevo sistema global, pero también de la capacidad para ver críticamente esse sistema”. Isso significa que tão importante quanto a resolução do problema de infraestrutura, é fundamental para a formação do cidadão, a postura crítica e as ações tomadas pelos agentes e responsáveis diretos e indiretos, pelo seu funcionamento.

Conforme Buzato (2006, p. 18), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) “[...] estão relacionadas à produção de "desconectados" ou "excluídos", mas também às novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo só existiam para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas”. Portanto, se as escolas, especialmente a escola pública, ignorarem a presença e influência das TIC, estarão reiterando a formação de desconectados e excluídos e, assim, as condições de desigualdade e manutenção do abismo social que ora existe no Brasil, nos lugares onde desenvolvemos nossas pesquisas.

Como professoras de línguas estrangeiras, na seção a seguir, discutimos as possibilidades metodológicas do uso da tecnologia na perspectiva do ensino de espanhol e de inglês.

TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como professoras formadores, buscamos encontrar meios que possam garantir a efetivação das proposições dos documentos oficiais em consonância com as necessidades, anseios e contexto dos professores em formação inicial e continuada. Barroso (2004) explica que este século traz novos objetivos didáticos aos professores de línguas estrangeiras e nos oferece novas possibilidades para enriquecermos nossas aulas.

Sem dúvida, a internet é uma dessas grandes possibilidades. Além disso, as tecnologias móveis, em especial, se tornaram indispensáveis em todas as áreas do conhecimento, permitindo acesso de forma mais rápida, dinâmica e atrativa, sendo um recurso poderoso em favor da aprendizagem de línguas, como confirma León (2004):

Las exigências del mundo contemporáneo hacen que todos seamos de una u otramanera usuarios de los servicios prestados por Internet. Em estos primeros años del siglo XXI, las posibilidades de La revolución tecnológica aplicadas a la educación y a la formación continua suponen nuevos modelos de gestión del conocimiento que Internet hace accesibles a un mundo francamente globalizado. [...] A um simple ‘golpe de clic’, la Internet permite hoy que se investigue, consulte, trabaje y se preste a una infinidad de servicios, entre ellos los que también se vinculan a las experiencias de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. (LEÓN, 2004, p. 52)

Desta forma, é inegável que a internet operou uma grande mudança, que ultrapassou o limite da interação sujeito e computador. Leffa (2016, p. 141) explica algo mais surpreendente como produto da internet, ela possibilitou uma revolução no modo de interação entre indivíduos “o modelo de comunicação de um para muitos, com base na hierarquia, é substituído pelo conceito⁸ de rede, que opera de muitos para muitos, dando voz a todos”.

⁸ A experiência é diferente da proposta de Lankshear e Knobel (2015) porque utilizamos uma plataforma pronta para propor uma atividade de prática de fala. O que nos inspirou no trabalho desses autores foi a ideia de que os professores precisam compreender o “que está envolvido em ser um competente profissional dos tipos que são sugeridos pelo currículo” (p. 99) e, para isso, precisam ter experiência nas práticas que propõem.

No contexto das novas competências⁹, estipuladas pela BNCC (2017)¹⁰, a língua estrangeira ocupa um imprescindível lugar, uma vez que a informação e a comunicação expandiram fronteiras, não estão mais localizadas em um único lugar e língua, disponibilizadas sob um olhar pronto, perpassado pela ideologia de um interlocutor. Sobre essa questão, Gallardo (2010, p. 303) sugere um ensino/aprendizado de línguas que estimule a comunicação intercultural, pois esta tem o potencial de demandar, ao mesmo tempo, o estabelecimento de letramentos diversos e favorecer um contato mais real com a língua:

(...) Com base nessas novas funções da língua estrangeira na escola, entendo que no estabelecimento de contatos interculturais mediados por um determinado tipo de software via internet estão implicados diferentes letramentos digitais que se influenciam mutuamente e que podem contemplar as funções da disciplina, de acordo com o enfoque dado.

Em uma perspectiva multimodal de interação e de ensino de línguas, Heberle (2019, p. 59) entende que

o avanço das TDICs e maior integração entre os diferentes recursos semióticos usados na comunicação contemporânea, práticas convencionais de ensino de línguas focadas exclusivamente na linguagem verbal estão sendo cada vez mais complementadas por alternativas compatíveis com as novas realidades educacionais.

De acordo com os estudos citados, o uso das TDIC no ambiente de ensino ou como ferramenta utilizada em conjunto com as práticas analógicas na aula de línguas expandem ou devem expandir as possibilidades de acesso à informação, por meio dos recursos disponíveis no meio digital, podendo assim contribuir sobremaneira para a aprendizagem. Isso porque a informação mediada por essas tecnologias oportuniza o desenvolvimento da própria aprendizagem, baseada na construção do conhecimento, além de proporcionar a mobilidade do conhecimento que foi construído e que pode ser compartilhado, formando um processo cíclico da informação. A escola tem papel crucial nesse processo pois, conforme destaca Moran (2007, p. 54),

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se.

As informações disponíveis pelos meios digitais podem ser transformadas em conhecimento quando elas integram o conjunto daquilo que é significativo para suprir determinadas lacunas no conjunto de conhecimentos prévios do aluno. Para isso, é necessário que o professor utilize estratégias que conduzam seus alunos a construir esses conhecimentos. Novamente, é preciso

⁹ A BNCC (2017) considera as competências como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com o intuito de resolver as demandas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Neste sentido, competência é o que permite aos estudantes o desenvolvimento pleno de cada uma das habilidades e aprendizagens que foram estipuladas pela Base.

¹⁰ Trata-se do texto disponibilizado na internet, em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

que haja professores preparados e conscientes dessa situação e do seu papel frente à presença das novas tecnologias na educação. Assmann (2000, p. 9) discute a amplitude e potencial das tecnologias contemporâneas em comparação às tecnologias anteriores ao advento da internet:

As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. São algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento, etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas.

Essa perspectiva torna o ensino-aprendizado de línguas na era tecnológica algo extraordinário para a concepção de aprendizagem e construção do conhecimento, dentro e fora da sala de aula.

Nossa intenção ao propor artigos como este, é a de desconstruir a construção notória das escolas que, na prática, reproduzem o sistema mercadológico e excludente por trás de um discurso que apregoa a igualdade. Assim como em outras áreas, a pressão do mundo corporativista investe e age na escola, a fim de que esta devolva ao mercado, profissionais adaptados às demandas do sistema. A formação do professor e a constante reflexão são, novamente, de fundamental importância para o fortalecimento de uma educação que vá ao encontro das necessidades e anseios de todos. Isto posto, nos alinhamos com Buzato (2006), quando o autor afirma que,

[...]educação, para muitos produtores de tecnologia, definidores de políticas e investimentos, e até mesmo pais e alunos, é um conceito um pouco vago, ligado apenas à capacitação técnica ou à funcionalidade do indivíduo num mundo que vai continuar sendo cada vez mais injusto. Nós educadores, e/ou formadores de educadores, às vezes também pensamos nas novas tecnologias de forma um pouco ingênua, as vemos como instrumentos meramente técnicos, e, portanto, neutros cultural e ideologicamente, que vão ajudar a escola a fazer de forma mais rápida e barata o que sempre fez. Outras vezes, talvez ainda mais influenciados pelo idealismo e boa vontade que caracterizam a profissão, cremos na tecnologia como uma variável autônoma, geradora de "impactos" e determinante das grandes rupturas e mudanças de comportamento necessárias na educação que fazemos hoje. (...) acho que podemos e devemos trabalhar na construção de visões de mudança, desenvolvimento e inclusão relacionadas às novas tecnologias que sejam mais realistas e, ao mesmo tempo, mais transformadoras do que essas (BUZATO, 2006, p. 17).

Por isso, não basta ter um vislumbre do que a tecnologia e a informação podem oferecer em termos de ganhos, sejam mercadológicos, financeiros, profissionais ou até cognitivos, pois

Trata-se do fato de que, em uma conversação, ou em uma transmissão de informações, não existe apenas um homem ou um aparelho emissor e um mecanismo transmissor, mas, em alguma parte, existe também um ser humano que as recebe. Mesmo quando o caminho é longo e passa por desvios de uma cadeia, de aparelhos e máquinas, no final há sempre um ser humano, e sabemos que a sua consciência não pode deixar passar qualquer coisa de qualquer modo (GOLDMAN, 1970, p. 39).

Portanto, cabe fazer do homem o centro das propostas de ensino e humanizar qualquer proposta educativa ao prover-lhe condições de eficiente uso das ferramentas necessárias à sua

época, como as TDICs e o domínio de uma língua estrangeira, para o acesso às informações produzidas pela humanidade e o exercício de uma cidadania digna.

VOKI: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Voki*¹¹ é uma ferramenta de criação de avatares com uma versão grátis e outras pagas. Com base na leitura de Peterson (2005), Paiva (2017, p. 19) entende avatares, quando referidos no contexto online, como uma manifestação do “eu em um mundo virtual”, cuja finalidade pode ser a de proteger a imagem do usuário ou, ainda, propiciar uma identidade diferente da experimentada na vida cotidiana real.

Ao customizar seu avatar, além de roupas, calçados, pano de fundo e acessórios (com limitações na versão gratuita), também é possível escolher entre vários sotaques e nacionalidades dos falantes nativos da língua escolhida, que permite ao aluno não apenas praticar sua habilidade de *listening*, como também conscientizá-lo sobre as mudanças de entonação de um determinado sotaque para o outro.

Cabe ressaltar que a ferramenta prevê o uso didático pelo professor, uma vez que é possível criar uma sala de aula para inserir os alunos, mesmo que cada um seja responsável por escolher e/ou criar seu avatar. Também é disponibilizada uma série de aulas prontas, adaptáveis à língua a ser trabalhada.

Em atividades que privilegiem a oralidade, o *Voki* possibilita que o usuário grave sua própria voz ao ler um texto, ou escolha digitar o texto no espaço existente para que o avatar leia esse texto. Há, também, limitação do tamanho do texto a ser digitado (não mais que dois parágrafos curtos) e da gravação, que não pode ultrapassar um minuto.

Esta ferramenta pode ser usada, por exemplo, para estimular o desenvolvimento da pronúncia em língua estrangeira, pois é um recurso online que oportuniza a prática e a repetição de sons e/ou palavras quantas vezes o aprendiz necessitar, ao mesmo tempo em que fornece o *feedback* imediato, promovendo tanto um trabalho individual como colaborativo. Favorece, assim, uma aprendizagem que não mais ocorre apenas na sala de aula, mas, com a possibilidade de acontecer em todo lugar: e a todo momento a aprendizagem ubíqua, conforme definiu Santaella (2013).

Autores como Pennington (1999) e Young e Wang (2014) destacam que, no que tange à questão da pronúncia, os alunos podem se beneficiar dos recursos digitais por diversas razões; seja pela possibilidade de gravar repetidas vezes determinada pronúncia, por oportunizar o desenvolvimento da autonomia e, também, por promover uma atitude positiva (Martins, Steil; Todesco, 2004) no processo de aprendizagem.

A PLATAFORMA VOKI COMO UMA EXPERIÊNCIA

Ao discutir aspectos do que denominaram aprendizagem social, Lankshear e Knobel (2015) explicam que, por meio do projeto DIY Media¹², sugeriram a criação de material digital, a fim de estimular professores a explorar possibilidades tecnológicas de aprendizagem. Esses autores têm evidência de que “os sistemas educacionais estão mais propensos a domesticar este *ethos* [do faça você mesmo] do que a enriquecê-lo e ampliá-lo” (p. 100) e por esse motivo, priorizam uma experiência o mais pessoal possível, desvinculada de atitudes estritamente escolares, mas com desdobramentos que estimulem os professores a propor práticas digitais diversas.

¹¹ <https://voki.com>

¹² Interessados na forma em que a aprendizagem não formal assume, Lankshear e Knobel (2015), por meio do projeto *Do it Yourself Media* exigem “que os professores formem grupos e aprendam, a partir de qualquer recursos que possam acessar, como criar algum tipo de artefato de mídia digital com que eles nunca tenham se envolvido antes” (p. 100-101).

Inspiradas nessa experiência, escolhemos a plataforma Voki para propor uma atividade de exploração da habilidade de fala em língua espanhola, para a professora de inglês e, de língua inglesa, para a professora de espanhol, ambas autoras deste artigo. A experiência se deu por ocasião de uma atividade proposta durante o cumprimento da disciplina “Linguagem, Tecnologia e Ensino” do “Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado em Língua Portuguesa” da Universidade do Estado de Mato Grosso, ministrada pela professora Bárbara Cristina Gallardo, também autora deste artigo. O objetivo foi experimentar, na qualidade de professoras e ao mesmo tempo de aprendizes, atividades digitais, explorar possibilidades tecnológicas de aprendizagem e vivenciar estímulos similares aos propostos no ensino de línguas.

A atividade em língua espanhola, para a professora de inglês, consistiu em elaboração de diálogo de apresentação para ser trabalhado nas possibilidades oferecidas pela plataforma *Voki*: elaboração do texto, tradução, gravação da voz, audição de diferentes variantes linguísticas, interação. Desta maneira, o diálogo foi produzido nas versões escrita e oral, objetivando desenvolver as quatro habilidades: compreensão escrita e compreensão oral e expressão escrita e expressão oral.

Antes de entrar na plataforma, a primeira atividade em língua inglesa, para a professora de espanhol, foi a leitura do texto “Carolina Contreras is changing the way Latinas feel about curly hair”¹³ seguida de quatro tarefas. Para uma compreensão geral, a professora aprendiz fez uma reflexão acerca do conteúdo do texto, utilizando as estratégias de leitura instrumental. Para a correção comentada, foi permitido que a professora aprendiz usasse a língua na qual se sentisse mais confortável (espanhol, inglês, português) ou, ainda, todas as línguas em conjunto.

A segunda e a terceira tarefas foram solicitadas na plataforma *Voki*, onde a aluna criou um avatar e gravou as perguntas de uma entrevista com Miss Rizos. O avatar foi salvo e compartilhado com a professora¹⁴. Na sequência, a aluna escreveu um pequeno parágrafo, desta vez utilizando a língua inglesa em pelo menos 60% do texto, com sua opinião sobre Miss Rizos. Esse novo texto foi, também, gravado no avatar criado e compartilhado com a professora.

Como atividade final, a aluna fez um glossário com os novos vocábulos e pequenas frases menos familiares, os digitou na caixa de texto do *Voki* para que seu avatar as lesse. Após esse processo, a professora aprendiz gravou sua leitura e compartilhou a atividade.

Estas experiências nos proporcionaram uma experiência de como as plataformas digitais podem contribuir para a inovação no modo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, principalmente por sua novidade e desafios que desperta. Possibilitou-nos, também, nos colocar no lugar do aprendiz, o que nos deu uma breve noção de como eles concebem o processo de ensino-aprendizagem.

Entre as impressões que experimentamos, destacamos a motivação, a redução do *stress* e a proteção de identidade, bem como constatamos que esses fatores se mostraram eficazes para a realização das atividades propostas. Além destes, há um fator que merece destaque: a autonomia, ou seja, a possibilidade de usar os recursos disponíveis com criatividade e liberdade, sem a preocupação com o tempo ou outras limitações da sala de aula. As atividades de leitura e prática de pronúncia podem ser exploradas e compartilhadas com os outros aprendizes. Essa característica provoca sensações e impõe desafios diferentes dos desafios de se fazer uma tarefa somente para a professora corrigir.

Além disso, nossa experiência com o *Voki* demonstrou que o uso de avatar oferece oportunidades de motivar os alunos e de reduzir a tensão (YOUNG e WANG, 2014), no nosso caso, com atividades de leitura e prática de pronúncia. Pensando em nossas salas de aula, podemos incluir como fator motivacional, o fato de os avatares, assegurarem uma produção

¹³ <https://www.refinery29.com/en-us/carolina-contreras-miss-rizos-movement>

¹⁴ Se fosse uma atividade para uma turma, o avatar seria compartilhado para toda a turma.

elaborada, uma vez que ele pode ouvir, pausar, voltar ou corrigir sua gravação, como aconteceu conosco, sem o constrangimento de “errar” na presença do professor e de colegas.

Como professoras aprendizes de língua estrangeira, aprendemos com o *Voki* que é possível praticar a habilidade oral¹⁵, de maneira motivadora e com menor tensão do que em um ambiente presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, destacamos a condição urgente de instauração de uma educação digital e algumas características que dificultam a instauração de tais práticas no ambiente escolar e que colaboram para o seu distanciamento do mundo conectado. Embora o professor seja muitas vezes responsabilizado, argumentamos que essa situação é de responsabilidade de todos os órgãos ligados à educação. Sugerimos que a visão de tecnologia, de maneira ampla, tem influência direta na relação tecnologia-educação e que, se o objetivo for o de formar cidadãos criativos e com uma visão de mundo aberta para os desafios e tendências da contemporaneidade, é necessária uma readequação nos objetivos propostos, nos investimentos desta ordem e nos recursos disponibilizados para as escolas. Esses recursos incluem a infraestrutura das escolas e a formação continuada dos professores e gestores, uma formação que contemple visões de língua(agem), de educação, uma capacidade técnica, mas também uma concepção humanística de formação.

A despeito da situação que encontramos nas escolas que atuamos como orientadoras de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e de Língua Inglesa, propusemo-nos o desafio de preparar e aplicar, uma para a outra, uma atividade na plataforma *Voki*, com o objetivo vivenciar esse tipo de aprendizado, registrar o funcionamento da plataforma, testar o seu apelo motivacional e praticar a pronúncia em língua estrangeira. Escolhemos o *Voki* como uma sugestão de trabalho nas disciplinas de língua estrangeira extra sala. Partimos do pressuposto de que as propostas de ensino que se utilizam das TDIC, tendem a receber maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, pois estão mais próximas do seu universo cultural.

Por meio da experiência com o *Voki*, tivemos uma noção da relação entre teoria e prática no ensino de LE e ponderamos sobre a contribuição das plataformas digitais como uma inovação no modo como os alunos podem vivenciar a prática em LE. Fatores tais como a motivação, a redução do *stress* e a proteção de identidade podem ser eficazes na realização das atividades propostas. As atividades de leitura e prática de pronúncia puderam ser exploradas de um modo que não seria possível na sala de aula. O fator autonomia nos despertou para a necessidade e relevância desta habilidade, a qual fica mais em evidência em situações como a de Pandemia, a qual acometeu o mundo todo no ano de 2020.

Finalmente, sugerimos para os professores de LE considerados migrantes digitais, que experiências como aprendizes em plataformas informais de ensino, disponíveis no meio digital, podem contribuir para a compreensão das novas tendências de ensino e aprendizagem em ambientes não escolares. Essas experiências extrapolam a condição limitada de espaço-tempo e presença física da escola, produzindo, assim, outros sentidos, despertando outras percepções do conteúdo tratado e das relações com os interlocutores e com o conhecimento. Podemos dizer que torna-se mais enriquecedor quando essas percepções são vivenciadas por professores e aprendizes.

REFERÊNCIAS

Assmann, H. *A metamorfose do aprender na sociedade da informação*. Ciência da Informação, v. 29, n. 2, maio/ago, 2000.

¹⁵ se não a interação em um primeiro momento, a pronúncia e a prática se escutar.

- Barroso, C. El papel de las nuevas tecnologías em la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del XI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza de español a lusohablantes*. São Paulo: Embajada de la España en Brasil, p. 261-267, 2004.
- Brasil, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- Burke, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 2003.
- Buzato, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. *III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades*. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006.
- Cohen, G. A. *Karl Marx's theory of history – a defence*. 2.ed. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- Goldman, L. A. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: 1970.
- Heberle, V. M. Linguística Aplicada, Multimodalidade e Multiletramentos. In FINARDI, K. R. et al. (orgs). *Transitando e Transpondo n(a) Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.
- Gallardo, B. C. Letramentos digitais e aprendizagem de língua inglesa nas redes sociais virtuais. In Ribeiro, A. et al. (Orgs). *Linguagem, Tecnologia e Educação*. São Paulo: Petrópolis, 2010.
- Romancini, R.; Lankshear C. e Knobel, M. Aprendizagem social e novas tecnologias. Entrevista. *Comunicação & Educação*. Nº 1, 2015.
- Leander, K. M. You won't be needing your laptops today: wired bodies in a wireless classroom. Knobel, M.; Lankshear, C. (Eds.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 25-48.
- Leffa, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In Araujo, J.; Leffa, V. (orgs). *Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.
- León, I. O. R. El virtual educa y el portal de lasAméricas, direcciones de referencia y consultas para el cibernauta hispanoamericano: *Actas del XI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Embajada de laEspañaen Brasil, p. 52 a 57, 2004.
- Martins, C., Steil, A.V.; Todesco, J. L. Factors influencing the adoption of the Internet as a teaching tool at foreign language schools. *Computers & Education*, 42(4), 353– 374, 2004.
- Moran, J. M.; et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6a ed. Campinas: Papirus, 2007.
- Paiva, V. L. M. O. Avatares no ensino de línguas. In Tomitch, L. M. B.; Heberle, V. M. (Orgs). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2017.
- Pennington, M. Computer-aided pronunciation pedagogy: Promise, limitations, directions. *Computer Assisted Language Learning*, 12(5), 427–440, 1999.
- Peterson, M. Learning interaction in an avatar-based virtual environment: a preliminary study. *Paccall Journal*. v.1, n.1, p.29-40, 2005.
- Rojo, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- Santaella, L. Desafios da Ubiquidade para a Educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, v. 9, p. 19-28, 2013.
- Snyder, I. *Alfabetismos digitais*. Granada: Algibe, 2004.
- Tajra, S. F. *Informática na educação: professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 1998.
- Young, S. C. C.; Wang, Y. H. The game embedded CALL system to facilitate English vocabulary acquisition and pronunciation. *Educational Technology & Society*, 17(3), 239– 251, 2014.
- Zipman, S. B. S. Multimedia e internet en loscurrícula de ELE: El desafío de la complejidad: *Actas del XI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Embajada de laEspañaen Brasil, p. 111-117, 2003.