

A COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NO MEIO
VIRTUAL SOB A VISÃO DOS MULTILETRAMENTOS

THE ENGLISH ORAL COMPREHENSION AND PRODUCTION ON VIRTUAL
SETTINGS FROM A MULTILITERACIES VIEW

*Helen de Oliveira Faria**

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma nova visão pedagógica com base na emergência da incorporação de ferramentas e práticas multimodais a espaços educacionais denominada multiletramentos, que abarca a diversidade social e a multimodalidade como termos chave para a aprendizagem no século XXI. Propõe-se aqui o desenvolvimento da compreensão e produção oral em língua inglesa por meio de ferramentas digitais da Web 2.0, discutindo sua aplicação pedagógica e contrastando a aprendizagem das habilidades orais em contextos presenciais e virtuais.

PALAVRAS-CHAVE: multiletramentos; multimodalidade; compreensão e produção oral em língua inglesa; ferramentas digitais.

ABSTRACT: This paper aims to present a new educational view based on the emergence of the incorporation of multimodal tools and practices to educational settings called multiliteracies, which embraces social diversity and multimodality as key terms to learning in the twenty-first century. We propose the development of oral comprehension and production in English through digital Web 2.0 tools, discussing their pedagogical application and contrasting the learning of oral skills in face-to-face and virtual contexts.

KEYWORDS: multiliteracies; multimodality; oral comprehension and production in English; digital tools.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando se discute sobre letramento logo a palavra alfabetização é lembrada. Afinal, quais são os significados dos dois termos? Julga-se necessário fazer uma breve distinção entre esses verbetes antes da abordagem de outros assuntos. Valente (2006) argumenta que a alfabetização é o processo no qual um sujeito adquire a habilidade de ler e de escrever. Já o letramento acontece quando esse mesmo sujeito sabe como utilizar seu conhecimento inserido

* Universidade Federal de Minas Gerais, Formiga-MG, mestre em linguística aplicada e doutoranda na mesma área, professora de inglês da Universidade Federal de Lavras. E-mail: hlnfaria@yahoo.com.br.

em práticas sociais, ou seja, tem a competência para aplicar a leitura e a escrita em situações cotidianas diversas.

Nos últimos anos, o termo letramento vem sendo substituído por multiletramentos (DIONÍSIO, 2006; JEWITT e KRESS, 2008; HEBERLE, 2010; BALADELI, 2011; ROWSELL et al., 2011) e trazido consigo um olhar mais amplo a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos instrucionais, abrangendo a diversidade social, a multimodalidade, e os diversos letramentos, entre eles, o crítico e o digital. Dessa forma, acredita-se que seja imperativo o trabalho com textos multimodais e diversas mídias em ambientes pedagógicos que estejam em consonância com aquelas desenvolvidas fora dela, principalmente por duas razões: por conectar as experiências dos aprendizes com as novas tecnologias dentro e fora desses espaços instrucionais e pelo desenvolvimento dos multiletramentos pelos aprendizes inseridos em práticas sociais.

Diante disso, é proposto neste trabalho o desenvolvimento da compreensão e da produção oral em língua inglesa por meio de ferramentas multimodais da Web 2.0. O tema em questão foi selecionado por haver poucos trabalhos sobre o assunto na área da linguística aplicada e pela relevância do desenvolvimento oral de aprendizes de língua inglesa em contextos semipresenciais ou virtuais por ferramentas digitais.

A primeira seção traz uma explanação acerca do uso do termo “multiletramentos”, que abrange os conceitos de letramento digital, letramento crítico e multimodalidade, essenciais para a sua compreensão. Na segunda seção são abordados aspectos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem de habilidades orais em língua inglesa, focalizando os desafios enfrentados por professores e alunos para que a proficiência na língua seja alcançada e como a tecnologia pode auxiliar na superação de obstáculos. Logo após, na seção 2.1, é apresentada uma revisão de literatura de trabalhos significativos na área que têm como tema central o desenvolvimento das habilidades orais em língua estrangeira por meio das novas tecnologias computacionais. Na terceira seção discute-se o conceito de ferramentas digitais da Web 2.0 e sua relevância pedagógica em contextos instrucionais. Por fim, na seção 3.1, são apresentados três exemplos de ferramentas digitais para o desenvolvimento das habilidades orais e sugestões de como o professor de língua inglesa pode utilizá-las em sala de aula.

1. MULTILETRAMENTOS

Com o advento das novas tecnologias e conseqüentemente dos novos modos de interação oferecidos por meio delas, há uma crescente demanda pela incorporação de ferramentas e artefatos digitais em cenários pedagógicos. Rowsell e Walsh (2011), ao longo de seu trabalho, discorrem sobre a responsabilidade do professor ao preparar seus alunos para que eles tenham uma postura engajada e crítica frente às novas tecnologias existentes. As autoras, ao discutirem a respeito dos novos letramentos, apontam que os educadores de nossa era têm o desafio de mediar noções tradicionais de letramento com habilidades e práticas emergentes das tecnologias e mídias digitais. Partindo desse contexto, serão discutidas nesta seção conceitos chave inerentes aos múltiplos letramentos ou multiletramentos, cujos desdobramentos compõem os pilares das novas pedagogias do século XXI pautadas na adoção de artefatos e práticas que abarcam diferentes modos semióticos e a criticidade na manipulação de ferramentas sociais digitais. O referencial teórico dessa seção tem como base os trabalhos de Duarte (2008), Kalantzis e Cope (2012), Rowsell e Walsh (2011), Baladeli (2011) e Bull e Anstey (2010).

De acordo com Bull e Anstey (2010, p.2), há cinco características fundamentais que descrevem os indivíduos letrados da era digital: (1) são flexíveis e mantêm uma postura positiva e estratégica quanto às mudanças nas formas de letramentos em sala de aula; (2) possuem capacidade de reformulação de conhecimentos adquiridos por meio de novas práticas de aprendizagem e letramentos; (3) possuem um repertório de práticas e sabem utilizá-las apropriadamente; (4) têm a habilidade de se expressar por meio de tecnologias tradicionais como o texto escrito e (5) são usuários e se expressam por meio de tecnologias eletrônicas que combinam diversos modos para que seus discursos façam sentido, como as redes sociais e os blogs.

É perceptível que os usos da linguagem na atualidade são diversos e conduzidos em diferentes contextos e que as capacidades de letramento envolvem não apenas o conhecimento de convenções formais, mas sim a comunicação efetiva em diversos espaços, muitas vezes com o uso de ferramentas multimodais. Por essa razão, Kalantzis e Cope (2012, p. 5) argumentam que o uso do termo letramentos, no plural, é mais apropriado, por abranger além de seu significado as ações que o norteiam. Já o termo multiletramentos, cunhado por esses autores e por colegas de um grupo de pesquisa denominado New London Group, foi criado em 1996 em meio a discussões a respeito das consideráveis mudanças nos modos como os indivíduos têm desenvolvido e participado na construção de significados. Havia a necessidade de um novo termo que englobasse as práticas sociais em contextos nos quais as interações ocorrem por meio de novas representações da linguagem. Por conseguinte, os autores

defendem desde então que uma nova pedagogia seja desenvolvida e colocada em prática: a pedagogia dos multiletramentos.

A fim de que um professor trabalhe com os multiletramentos, é imprescindível que haja uma expansão do repertório de práticas letradas em sala de aula. Os aprendizes devem ter contato com diferentes tipos de texto em diferentes contextos, incluindo os do meio virtual. Baladeli (2011, p. 6), ao discutir sobre a incorporação de hipertextos em atividades pedagógicas, afirma que o leitor/navegador de tais textos encontra-se de frente a um universo multissemiótico, ao seguir uma trajetória de leitura imprevisível e altamente convidativa. Além disso, os multiletramentos compreendem o letramento crítico, que tem por objetivo o desenvolvimento da criticidade dos aprendizes quanto aos conteúdos, organização e linguagem expressados em textos¹ e o letramento digital, proposto neste trabalho, que visa a incorporação de práticas digitais em sala de aula com o intuito de ampliar o conhecimento dos aprendizes acerca das funcionalidades das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Um aspecto relevante ao se contemplar os multiletramentos na educação é a multimodalidade, que é a junção de vários modos semióticos em um texto. Bull e Anstey (2010, p. 2) distinguem cinco códigos, modos ou sistemas semióticos distintos, que se complementam para que um leitor (no sentido amplo da palavra, ou seja, aquele que interpreta não só um texto escrito, mas imagens e corpos em movimento) possa extrair significados para a compreensão de objetos. São eles:

- (1) Linguístico: se refere ao vocabulário, à estrutura escrita da língua e à sua gramática oral e escrita;
- (2) Visual: inclui imagens, cores, vetores e quaisquer outros recursos visuais disponíveis;
- (3) Auditivo: são exemplos o volume, a entonação, a duração da voz, ritmo e efeitos sonoros;
- (4) Gestual: abrange os movimentos, tais como expressões faciais, velocidade e linguagem corporal;
- (5) Espacial: compreende a proximidade, direção, posição de letras ou figuras, organização de objetos em um espaço (layout), entre outros.

Duarte (2008, p. 34), com base em Jewitt e Kress (2008), ressalta que não existem textos monomodais. Qualquer texto possui no mínimo dois modos semióticos em sua constituição, cuja expressão pode ser observada explícita ou implicitamente. Enquanto que em

¹ O termo texto neste trabalho se refere a qualquer enquadramento que nos apresenta um contexto de interpretação contendo modos semióticos entrelaçados, tais como texto escrito, hipertexto, foto, obra de arte, dança, etc.

uma página da Web podem ser combinados todos os códigos supracitados simultaneamente de forma marcante, uma página tradicional de livro geralmente traz apenas os códigos linguístico (frases inseridas em parágrafos) e espacial (disposição dos parágrafos, escolha de fonte, espaçamento, grifos, entre outros aspectos).

Dentre as diversas formas de se promover os multiletramentos no ensino, destacamos neste trabalho o desenvolvimento da compreensão e produção oral em língua inglesa por meio de três ferramentas digitais multimodais, que possibilitam o trabalho em ambientes virtuais ou a expansão da sala em contextos de ensino-aprendizagem presenciais ou semipresenciais. Nas seções a seguir, além das ferramentas analisadas, apresenta-se uma contextualização do ensino-aprendizagem de habilidades orais, obstáculos enfrentados em seu desenvolvimento em espaços instrucionais presenciais que são superados em ambientes on-line e pesquisas já concluídas sobre o assunto.

2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como segunda língua e como língua estrangeira vem sendo aprimorado e reestruturado desde sua ascensão no pós-guerra, quando houve a necessidade de uma língua internacional que se constituísse em um elo para a compreensão dos indivíduos em campos como o da ciência, da tecnologia e do turismo. Elevando-se ao status de língua franca, o inglês começou a ser ensinado massivamente ao redor do mundo, contando com mais de um bilhão de aprendizes atualmente, segundo dados estatísticos do site About.com, citados por Beare (2014).

A fim de que um aprendiz obtenha um bom domínio de uma língua, é necessário que suas quatro habilidades sejam satisfatoriamente desenvolvidas, a saber: leitura, escrita, audição e fala. Brown (2000, p.232-233) clama por uma integração dessas habilidades em um currículo, argumentando que uma reforça a aprendizagem da outra. Entretanto, o próprio autor (BROWN, 2000, p. 267) e Ur (1996, p.120) argumentam que das quatro habilidades, a fala, que compreende também a audição como habilidade oral, é a mais importante. Brown aponta que o sucesso da aquisição de uma língua está quase sempre relacionado à demonstração dessa habilidade, com o intuito de cumprir objetivos pragmáticos através do discurso interativo com outros falantes da língua. Ur corrobora com essa tese ressaltando que quem sabe uma língua é chamado de falante desta, como se as habilidades orais fala e compreensão auditiva englobassem todas as outras. Outro ponto levantado pela autora é que a maioria dos

estudantes de línguas (senão todos eles) está mais interessada em falar a língua do que possuir as habilidades de lê-la, escrevê-la e compreendê-la. Vale salientar que essa ênfase e relevância maior nas habilidades orais sobre as demais, contudo, está relacionada a vários fatores inerentes aos aprendizes de línguas, como os contextos pedagógicos nos quais eles se inserem e suas necessidades de aprendizagem. A figura 1 abaixo ilustra as quatro habilidades linguísticas citadas, segmentadas em habilidades escritas (leitura e escrita) e orais (fala e audição). Elas são categorizadas respectivamente em habilidades de recepção e produção.

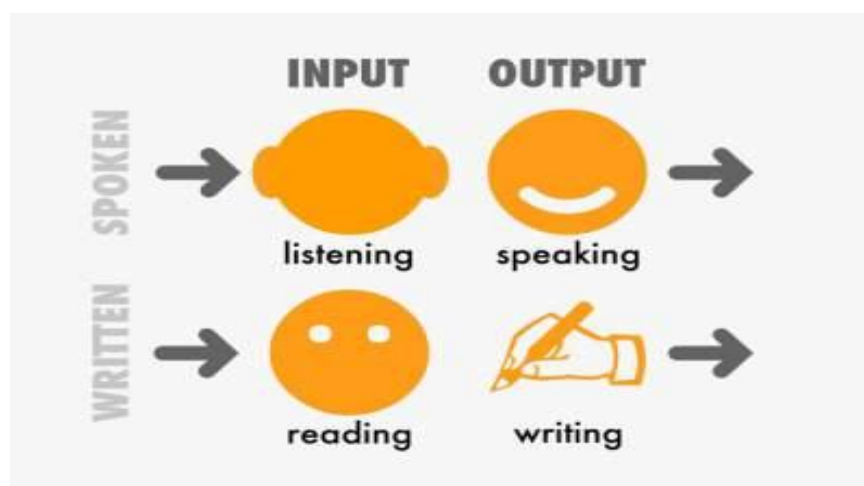


Figura 1: As quatro habilidades linguísticas em inglês. Fonte: <http://www.englishclub.com/learn-english/language-skills.htm>.

Embora o domínio das habilidades orais seja imprescindível para o sucesso na aprendizagem de uma língua, seu ensino muitas vezes é negligenciado, devido a inúmeros aspectos que dificultam sua implementação. Tais dificuldades são comumente apontadas em contextos presenciais, haja vista que espaços instrucionais on-line são apoiados pelas TICs, que oferecem novas formas de interação para a construção e gerenciamento de atividades orais em sala de aula. São elencados abaixo cinco problemas principais, baseados nas leituras de Ur (1996, p. 120-135), Valério (2005, p. 103-128) e em minha própria experiência como professora de língua inglesa. As razões para cada dificuldade são explicitadas e são apresentadas considerações de como elas podem ser superadas em meio virtual.

1) Turmas grandes: O grande número de alunos em sala de aula não é só empecilho para a prática e o desenvolvimento de conversação em língua inglesa, mas em qualquer contexto pedagógico, visto que a atenção individualizada é menor e o gerenciamento da aprendizagem torna-se mais desafiador. No ensino de habilidades linguísticas orais, especificamente, um

obstáculo encontrado pelo professor é que fica difícil acompanhar o progresso de cada aluno, principalmente devido à restrição do tempo de aula e à disciplina que deve ser mantida para que as interações orais sejam desenvolvidas efetivamente. No meio virtual essa questão é resolvida, haja vista que os alunos têm a possibilidade de gravar discursos e enviá-los ao ambiente de aprendizagem para que o professor e seus colegas possam ouvi-los.

2) Inibição por parte dos alunos: Ao contrário das outras habilidades, a fala exige uma maior exposição em sala de aula, fato que pode causar desconforto e até gerar traumas em aprendizes mais reservados. Larsen-Freeman e Long (1991, p. 188), ao discorrerem sobre os fatores inerentes ao sucesso na aprendizagem de segunda língua, ressaltam que, correr risco, tradução livre para o termo em inglês *risk-taking* – o ato de arriscar e de agir positivamente diante de situações que geralmente provocam ansiedade na sala de aula – é imprescindível para se obter um bom desempenho na língua. Tentar adivinhar o significado de palavras desconhecidas, fazer perguntas em sala, se comunicar mesmo cometendo erros são exemplos de comportamentos que expõem a face de aprendizes de línguas. A comunicação em espaços on-line, por ocultar as expressões, emoções e por vezes as intenções dos aprendizes, pode viabilizar uma maior participação em atividades pedagógicas, principalmente as que exigem comunicação oral.

3) Participação maior dos alunos mais proficientes: Em geral, no ensino presencial, aprendizes mais proficientes em uma língua são os mais falantes e têm uma predisposição maior ao se expressar nessa língua perante sua classe por se sentirem seguros. Por outro lado, aqueles que dominam menos a língua podem se reprimir e participar menos das aulas por receio de errar ao por pensar que sua participação não contribui o suficiente para a construção do conhecimento em sala. Há várias estratégias que podem ser utilizadas pelo professor para minimizar o problema, como trabalhos em grupos e em pares em que não há a necessidade de os estudantes responderem questões em voz alta. Em contextos on-line, em especial em atividades assíncronas, os aprendizes têm mais tempo para elaborar suas falas e as atividades não são dominadas por grupos de alunos que se comunicam com mais facilidade na língua.

4) Uso da língua materna: Segundo Ur (1996, p. 121), em uma sala de aula na qual todos ou a maioria dos aprendizes compartilham de uma mesma língua materna, há uma forte tendência de que a comunicação ocorra nessa língua e não na língua estudada. Isso porque, de acordo com a autora, é um meio mais fácil de transmitir uma mensagem, mais natural que a

expressão em uma língua estrangeira, sendo a exposição da face também menor. Por mais que o professor motive os alunos a utilizar a língua aprendida nas interações em sala, dificilmente ele consegue controlar a alternância da língua materna e da língua adicional. Em salas de aulas ambientadas no meio virtual, o professor tem um controle maior sobre essa questão, pois as interações são registradas e arquivadas.

Como visto anteriormente, o uso da tecnologia pode ser capaz de superar diversas barreiras encontradas na educação presencial. No entanto, o número de trabalhos publicados que focam especificamente no desenvolvimento das habilidades orais no ensino de língua estrangeira ou segunda língua por meio de ferramentas digitais é pequeno, se comparado aos das pesquisas envolvendo as outras habilidades. A seguir é apresentada uma revisão de literatura na área de desenvolvimento de habilidades orais em contextos de segunda língua ou língua estrangeira, cujos trabalhos são ambientados no meio virtual.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

O foco de investigação de alguns trabalhos na área é a eficiência da aprendizagem em contextos síncronos e assíncronos. Abrams (2003) em “The Effect of Synchronous and Asynchronous CMC on Oral Performance in German”, testa o potencial de ferramentas digitais de produção oral de um curso on-line em alemão ao comparar por um semestre a performance de três grupos de aprendizes: um grupo controle, um grupo cuja interação foi realizada por ferramentas síncronas e outro grupo que utilizou somente ferramentas assíncronas. Como resultado, observou-se que a performance na quantidade de discursos produzidos pelo grupo que interagiu por meio de ferramentas digitais síncronas foi superior. Concentrando-se apenas na aprendizagem síncrona, Alastuey (2011) em “Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom” discute as vantagens e desvantagens de ferramentas digitais de voz em um curso semipresencial de inglês para fins específicos, mostrando que há inúmeras vantagens para os aprendizes ao desenvolverem habilidades orais por ferramentas virtuais de voz se comparadas com os métodos tradicionais em sala de aula, como uma menor incidência da língua materna em conversações e menos timidez para se expressar na língua estudada. As desvantagens apontadas pelo autor se referem basicamente a problemas técnicos dos sites e das ferramentas utilizadas. Seguindo essa mesma linha de investigação, Ko (2012) em “Can synchronous computer-mediated communication (CMC) help beginning-level foreign language learners speak?” investiga se atividades síncronas contribuem para a aprendizagem

de habilidades orais de aprendizes iniciantes em um contexto de ensino mediado pelo computador, chegando à conclusão que ambientes virtuais podem impactar consideravelmente a aprendizagem de habilidades orais de alunos, sejam eles iniciantes ou não.

Ferramentas digitais da Web 2.0 utilizadas como apoio para o desenvolvimento das habilidades orais foi o tema de pesquisa de outros trabalhos. Hsu et al. (2008) em “Using audioblogs to assist English-language learning: an investigation into student perception” investiga como atividades realizadas por meio de audioblogs podem auxiliar no desenvolvimento do ensino de língua inglesa como segunda língua e conclui que, apesar de haver desafios ao utilizar essa ferramenta no ensino, ela se configura como uma forma efetiva de avaliar a performance oral dos alunos. Já Antunes (2012) em sua dissertação “Mudam-se os tempos, mudam-se os gadgets: Voki, uma proposta de trabalho da expressão oral no ensino das línguas” teve como objetivo utilizar a ferramenta Voki para o desenvolvimento da expressão oral de língua espanhola por aprendizes do ensino fundamental. A autora aponta que mesmo com limitações de ordem financeira e espacial (ausência de *headphones* de boa qualidade para a gravação dos discursos dos alunos na escola onde a pesquisa foi realizada e de uma sala apropriada para as gravações, respectivamente), as escolas não podem negligenciar o uso do Voki como um recurso para aperfeiçoar a pronúncia dos aprendizes de línguas e para avaliá-los oralmente.

Dois trabalhos analisados adotaram em sua pesquisa sistemas desenvolvidos por meio da tecnologia de reconhecimento de discurso automático. Chiu et al. (2008) em “A Study of web-based oral activities enhanced by Automatic Speech Recognition for EFL college learning” apresenta o ambiente virtual Candle Talk, que possibilita a conversação de aprendizes de inglês como língua estrangeira com um programa de computador em um contexto de ensino superior, provando que o ambiente virtual é muito útil a alunos ingressantes em universidades no ensino de práticas discursivas. Já Neri et al. (2008) em “The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children” investiga se um sistema de treinamento de pronúncia mediado pelo computador pode auxiliar crianças aprendizes de inglês como língua estrangeira a melhorar a pronúncia de palavras por meio de trocas interacionais com um computador. Os autores relatam uma série de resultados satisfatórios, como um aumento na qualidade da pronúncia de palavras isoladas e um tempo menor na aprendizagem de pronúncia, comparado com a do ensino tradicional em sala de aula.

AbuSeileek (2007) em “Cooperative vs. Individual Learning of Oral Skills in a CALL Environment” tem como objetivo contrapor a eficácia do ensino-aprendizagem de habilidade

orais por meio do computador em um ambiente colaborativo e individualmente, verificando que a aprendizagem em grupos foi mais significativa e Zou (2013) em “Teachers' support in using computers for developing students' listening and speaking skills in pre-sessional English courses” tem como foco o modo como professores oferecem suporte aos alunos na utilização de programas de computador na aprendizagem de habilidades orais (fala e audição) em contexto de ensino superior. Com isso, o autor comprova que o auxílio do professor (visto como mediador do conhecimento) para guiar os alunos no desenvolvimento das habilidades orais pode ser realizado de diversos modos e que seu trabalho é imprescindível para que os aprendizes alcancem suas metas autonomamente.

No Brasil, podemos apontar trabalhos com o desenvolvimento das habilidades orais por meio de serviços de *podcasting*². Bohn (2009) em “Seja Audacity na criação de Podcasts: a união do Software livre e da Web 2.0 no ensino de língua estrangeira” discorre sobre o uso do *podcast* Audacity para o ensino de língua inglesa” e conclui que além de desenvolverem suas habilidades orais, os aprendizes de línguas têm a oportunidade de se incluírem digitalmente como usuários de ferramentas da Internet. Focalizando também a ferramenta *podcast*, Dias (2012) em “Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica” sugere a integração das ferramentas blog e *podcast* para o desenvolvimento das habilidades escritas e orais em língua inglesa em um contexto de educação básica e relata que o ensino-aprendizagem de habilidades escritas e orais em língua inglesa possibilitou o desenvolvimento de práticas significativas, pelo trabalho colaborativo e pelas interações sociais que são oferecidos por ambas as ferramentas. Por fim, a pesquisa de Estivalet et al. (2011) “Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral” apresenta resultados de uma investigação acerca do ensino-aprendizagem de habilidades orais em língua inglesa na EaD, com duas conclusões principais: a primeira que ao desenvolver as habilidades orais em contextos de EaD é preciso atender às necessidades específicas de alunos e professores e que a proposta de ensino priorize o uso social da língua estudada.

É possível perceber que vários dos trabalhos mencionados utilizam ferramentas digitais para o desenvolvimento da aprendizagem das habilidades orais. Tais ferramentas pertencem à chamada Web 2.0, que trata-se de uma revolução acontecida no espaço virtual relacionada com a participação de seus usuários nos programas que a constitui. Na seção 3,

² O termo serviço de *podcasting* ou *podcast* é definido e exemplificado na seção seguinte.

que antecede a apresentação das ferramentas de compreensão e produção oral, discorre-se a respeito da segunda geração da Web e seu impacto na educação.

3. FERRAMENTAS DIGITAIS DA WEB 2.0

Devido ao acelerado desenvolvimento tecnológico ocorrido nas últimas décadas, estudiosos e pesquisadores argumentam que vivemos em uma nova era: a 2.0. Esse movimento surgiu após a disseminação do termo Web 2.0, criado em 2004 pelo cientista computacional Tim O'Reilly.

Com o propósito de designar uma segunda geração de comunidades e serviços baseados na plataforma Web, O'Reilly (2004) sustenta a visão da rede mundial de computadores como uma plataforma, que disponibiliza programas suportados na própria rede, sem a necessidade de instalá-los em um computador. O'Reilly constatou que com as mudanças na natureza dos *softwares* on-line e no comportamento dos internautas perante as novas tecnologias, havia a necessidade de um novo termo que englobasse todas essas modificações que estavam ocorrendo. As principais diferenças entre a Web 1.0 e a Web 2.0 é que por meio dos programas ou ferramentas 2.0 indivíduos do mundo todo podem se comunicar, trocar informações e ainda produzir, organizar e editar materiais construindo conhecimento coletivamente, inseridos em ambientes virtuais colaborativos e dinâmicos. Ao contrário do que acontece na Web 2.0, a Web 1.0 não possibilita aos seus usuários acesso para intervir em seus ambientes, sendo impossível a edição e o compartilhamento de mídias³. Resumidamente, as palavras-chave dessa nova concepção da Web são basicamente três:

(1) Construção: qualquer indivíduo é capaz de criar e implementar conteúdos na Internet sem que seja necessário o conhecimento sobre programação, como a construção de *sites*, *blogs*, *wikis* e páginas em redes sociais. Com isso, professores e alunos têm a oportunidade de construir ambientes educacionais trabalhando juntos. Dessa forma, os alunos são inseridos no centro da situação de aprendizagem, envolvendo-se no processo de design e desenvolvendo sua autonomia como participante ativo das ações ocorridas no contexto educacional.

(2) Colaboração: todas as ferramentas pertencentes à Web 2.0 propiciam o desenvolvimento de práticas colaborativas. Seus usuários são capazes de produzir e editar conteúdos em conjunto. Utilizando as ferramentas da Web 2.0, professores podem criar

³ Alguns exemplos de sites da Web 1.0 são a enciclopédia virtual Britânica e o dicionário on-line da universidade de Cambridge.

ambientes, comunidades on-line e atividades que envolvam o trabalho colaborativo entre os aprendizes.

(3) Compartilhamento: a Internet tem se tornado cada vez mais um espaço democrático, abrigando conteúdos gratuitos e de domínio público. Há uma forte tendência entre os internautas de compartilhar tais conteúdos em comunidades on-line, com o intuito de divulgar projetos pessoais ou difundir notícias. Inúmeros *sites* incentivam esse compartilhamento, exibindo, geralmente na parte inferior de uma página, a frase “Compartilhe!” seguida de logotipos de comunidades on-line 2.0 como o Facebook, Twitter, Orkut, Flickr e Blogspot. Ao lançar mão desse recurso em disciplinas semi-presenciais ou virtuais, o professor expande as fronteiras da sala de aula, levando os aprendizes a compartilhar seus trabalhos com indivíduos e comunidades fora de seu contexto educacional, consequentemente ampliando a visualização da publicação das atividades desenvolvidas. Tal ato, além de ser uma motivação extra para o desenvolvimento de tarefas on-line, conscientiza os alunos a respeito do impacto e da responsabilidade da postagem de conteúdos na Internet.

Bohn (2010, p.11) argumenta que as ferramentas da Web 2.0 possuem características capazes de integrar indivíduos na construção do conhecimento de forma colaborativa e que tais características são de extrema importância na educação, pois por meio delas há uma expansão dos conteúdos aprendidos em sala de aula. Nessa mesma direção, McLoughlin e Lee (2008) apontam que ferramentas como *blogs*, *wikis*, aplicativos de compartilhamento de mídias e redes sociais suportam a interação formal e informal entre seus usuários e que, se utilizadas adequadamente, fazem com que a educação centrada no aprendiz seja uma realidade, promovendo o agenciamento, a autonomia, o engajamento em diversas redes ou comunidades virtuais e desfazendo fronteiras físicas, geográficas, institucionais e organizacionais.

3.1 FERRAMENTAS DIGITAIS DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL

Para o desenvolvimento do trabalho com as habilidades orais no meio virtual, há diversas ferramentas on-line que o professor pode utilizar com os seus alunos. Tais ferramentas possibilitam a compreensão oral (audição) ou sua produção (fala), como serviços de *podcasting*, de compartilhamento de vídeos, de criação de avatares com voz, audioblogs, entre outros. O critério de seleção de ferramentas analisadas neste trabalho abrangeu os seguintes tópicos: ferramentas gratuitas; ferramentas pertencentes à Web 2.0; a facilidade na

reprodução e gravação de arquivos de áudio; ferramentas cujas interfaces fossem atrativas e programas não necessariamente projetados para fins pedagógicos, a fim de que a aprendizagem seja realizada por espaços autênticos.

São descritas a seguir três ferramentas que se enquadram nesses aspectos. Além de contextualizar cada uma das ferramentas, são apontadas suas possíveis aplicações em contextos instrucionais.

Soundcloud: <https://soundcloud.com/>

Trata-se de uma rede social de áudio cujos usuários podem ouvir ou postar conteúdos como músicas, notícias e comentários sobre qualquer assunto. Cada usuário tem sua própria página e os conteúdos criados são armazenados nas nuvens, dispensando a hospedagem dos arquivos em sites ou sua exportação para outros locais. É possível seguir páginas de outros usuários e as atualizações destas são visualizadas na página do seguidor. Para fins de divulgação dos materiais desenvolvidos, os arquivos podem ser compartilhados via Facebook e Twitter. Além de poder ser acessado em computadores, o Soundcloud possui uma versão para Android, possibilitando sua navegação por dispositivos móveis.

A descrição da ferramenta encontrada no site é “uma plataforma sonora e social líder no mundo, com horas de áudios e músicas novas adicionadas a cada segundo pela maior comunidade mundial de artistas, bandas, *podcasters* e outros autores”.

Os áudios do programa ou *podcasts*, que são gravações feitas pelos usuários e postadas em suas páginas pessoais do Soundcloud, são em sua maioria em inglês e categorizados em seções como notícias, esportes, negócios e tecnologia e narrativas.

A ferramenta pode ser utilizada em contextos instrucionais tanto para a compreensão oral dos conteúdos disponíveis quanto para a criação de áudios pelos aprendizes. A figura 2 traz um exemplo de sua interface interna, mostrando em destaque em sua parte superior um link para os arquivos de áudio disponibilizados por grupos ou indivíduos seguidos pelo usuário (*stream*) e um link para que o usuário possa inserir seus próprios áudios (*upload*).

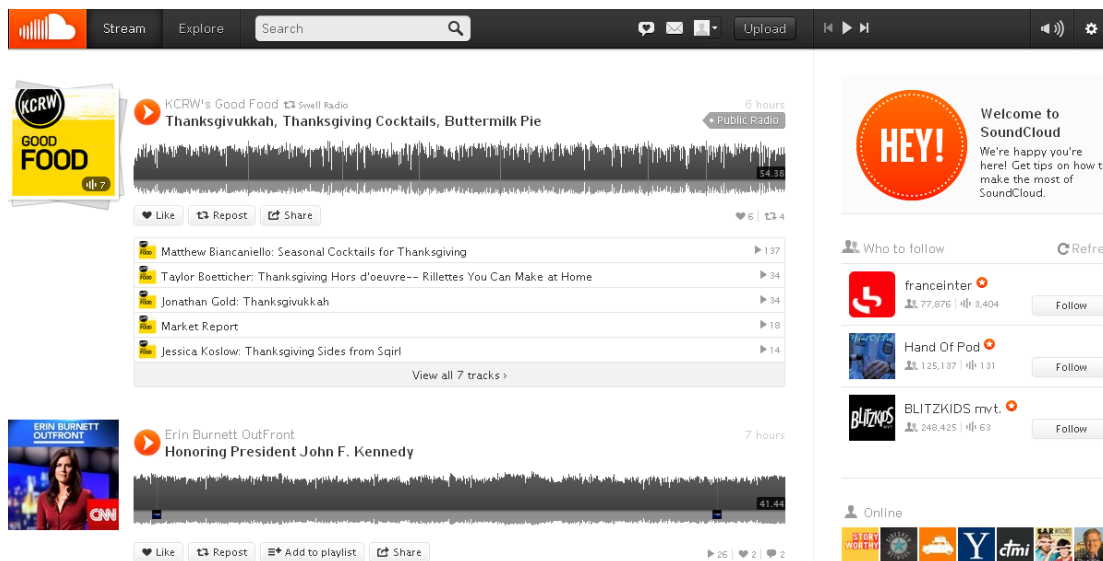


Figura 2: Interface interna da rede social SoundCloud. Fonte: <https://soundcloud.com/>

Youtube: <http://www.youtube.com>

É o site mais conhecido e acessado de compartilhamentos de vídeos do mundo. Ao criar uma conta, o usuário tem seu ambiente na rede denominado canal. Com isso, ele cria seu próprio espaço, inserindo conteúdos de seu interesse em seu canal, que podem ser vídeos já existentes na rede ou criados por ele.

São inúmeras as funcionalidades do Youtube. Além de ter acesso a vídeos de naturezas diversas em praticamente qualquer língua pelo computador ou por dispositivos móveis como entrevistas, depoimentos, notícias, filmes e clipes de músicas, é possível a marcação de vídeos favoritos, comentar seus próprios vídeos ou os de outros usuários, seguir canais para receber avisos de suas atualizações de conteúdos e compartilhar qualquer vídeo (salvo em casos em que um usuário proíbe sua divulgação em redes sociais) no Facebook e no Twitter.

Seu uso didático se assemelha ao do Soundcloud, pois oferece aos aprendizes a oportunidade de compreensão auditiva ao assistir vídeos e de expressão oral ao gravá-los. A seguir, na figura 3, vemos uma interface interna do YouTube.

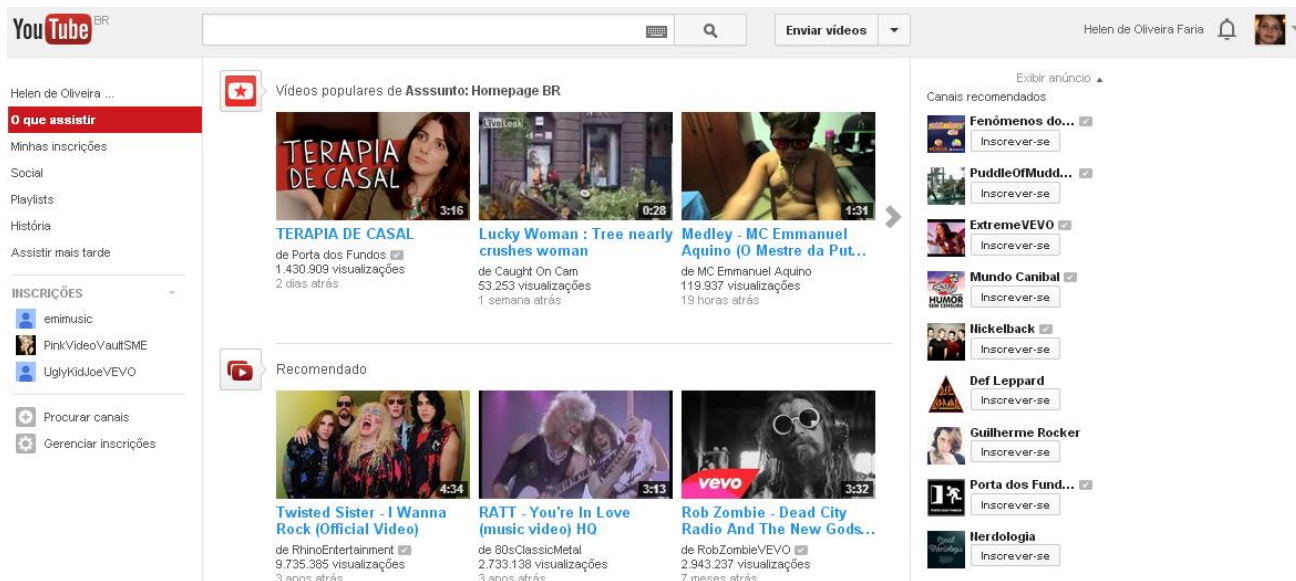


Figura 3: Interface interna do site YouTube. Fonte: <http://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>

Voki: <http://www.voki.com/>

Esta ferramenta possibilita a criação de avatares⁴ com voz. Os usuários têm várias opções para customizar seu personagem, como cor do cabelo, cor de pele, roupas e acessórios. O passo a seguir é a incorporação de voz à figura. Há quatro opções disponíveis: o usuário pode gravar sua voz por seu telefone celular e transferir a gravação para o site; pode inserir um texto escrito que é transformado em arquivo de voz (nesta opção o usuário escolhe o idioma do texto, vozes disponíveis no site seguido do sotaque da língua selecionada. No caso do inglês, por exemplo, há as opções de sotaque americano, britânico, escocês, australiano, irlandês, sul africano e indiano); há a opção de gravação por microfone em um computador e, por último, é possível fazer um *upload* de um arquivo de voz já existente.

Com a voz inserida no avatar, adiciona-se o plano de fundo do ambiente e a cor do *player*. A próxima etapa é a da publicação. O avatar pode ser incorporado a qualquer rede social ou página on-line por meio de um código ou é gerado um link que pode ser colado em qualquer espaço da Web.

As vantagens de se utilizar o Voki em espaços educacionais é o desenvolvimento de ambas as habilidades orais pela possibilidade de reprodução e produção de textos orais na língua estudada, o contato com sotaques diferentes e a criação de uma figura com a qual os aprendizes se identificam e se sintam motivados a aprender. Na figura 4, é apresentada a

4 Segundo o dicionário Informal, um avatar é uma representação pictórica de si mesmo que o internauta usa em ambientes virtuais. O endereço do dicionário se encontra nas referências bibliográficas.

interface inicial do site após efetuar o *log in*, que mostra as opções de edição do avatar e de sua incorporação de voz.



Figura 4: Interface interna do site Voki. Fonte: <http://www.voki.com/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia dos multiletramentos, cujas premissas são consoantes com os comportamentos sociais vivenciados em nossa era digital, apresenta uma nova visão a respeito dos conteúdos, práticas e ambientes que devem ser incorporados aos espaços educacionais da atualidade. O professor, ao envolver seus aprendizes em atividades capazes de ampliar seu repertório de práticas, levá-los à crítica de assuntos de seu interesse, trabalhar com textos multimodais e oferecer oportunidades de interação em contextos digitais, segue em direção a uma pedagogia reflexiva e inclusiva.

No ensino-aprendizagem de língua inglesa, especificamente no desenvolvimento das habilidades orais, é imprescindível que as interações ocorram em espaços digitais multimodais, que possibilitam o desenvolvimento da língua de forma mais dinâmica e por vezes de forma mais abrangente e eficiente em comparação com àquela realizada em contextos presenciais. As ferramentas propostas neste trabalho vão de encontro a essa tarefa, por oferecer as funcionalidades de reprodução, produção e compartilhamento dos materiais desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, Z.I. The Effect of Synchronous and Asynchronous CMC on Oral Performance in German. **The Modern Language Journal**, v. 87, n. 2, p. 157-167, 2003.

ABUSEILEEK, A. F. Cooperative vs. Individual Learning of Oral Skills in a CALL Environment. **Computer Assisted Language Learning**, v. 20, n. 5, p. 493-514, 2007.

ALASTUEY, M.C.B. Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom. **Computer Assisted Language Learning**, v. 24, n. 5, p. 419-432, 2011. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09588221.2011.574639>. Acesso em: 28/11/13.

ANTUNES, C.R.N.A. **Mudam-se os tempos, mudam-se os gadgets**: Voki, uma proposta de trabalho da expressão oral no ensino das línguas. Dissertação (mestrado em ensino de português e de espanhol). Universidade do Minho, 2012. Braga, Universidade do Minho, 2012. 119 p.

BALADELI, A.P.D. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. **E-escrita**, Nilópolis, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2011.

BEARE, K. How many people learn English globally? (on-line), 2014. **Site About.com**. Disponível em: <http://esl.about.com/od/englishlearningresources/f/eslmarket.htm>. Acesso em: 29/01/14.

BOHN, V.C.R. Seja Audacity na criação de Podcasts: a união do Software livre e da Web 2.0 no ensino de língua estrangeira. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, v.2, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/19/18>. Acesso em: 29/11/13.

_____. **Comunidades de prática na formação docente**: aprendendo a usar ferramentas da web 2.0. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 158 p.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 2000.

BULL, G; ANSTEY, M. **Evolving Pedagogies**: reading and writing in a multimodal world. Carlton, Victoria: Education Services Australia, 2010.

CHIU, T; LIOU, H; YEH, Y. A Study of web-based oral activities enhanced by Automatic Speech Recognition for EFL college learning. **Computer Assisted Language Learning**, v. 20, n. 3, p. 209-233, 2007.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DICIONÁRIO INFORMAL. Traz a definição do termo avatar (**on-line**). Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/avatar/>. Acesso em: 29/01/14.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DUARTE, V. M. **Textos Multimodais e Letramento: habilidades na leitura de gráficos da Folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio**. Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. 218p.

ESTIVALET, G.L; HACK, J.R. Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. Curitiba: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**, 2011. Disponível em: http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/02/Gustavo_Estivalet_Josias_Hack.pdf . Acesso em: 29/11/13.

HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. **Cadernos de Letras UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 101-116, 2010.

HSU, H; WANG, S; COMAC, L. Using audioblogs to assist English-language learning: an investigation into student perception. **Computer Assisted Language Learning**, v. 21, n. 2, p. 181-198, 2008.

JEWITT, C.; KRESS, G.R. (ed.). **Multimodal Literacy**. New York: Peter Lang, 2008.

KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KO, C. Can synchronous computer-mediated communication (CMC) help beginning-level foreign language learners speak? **Computer Assisted Language Learning**, v. 25, n. 3, p. 217-236, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M.H. **An introduction to second language research**. London: Longman, 1991.

MCCLOUGHLIN, C.; LEE, M.J.W. Future learning landscapes: transforming pedagogy through social software. **Innovate**, n. 4, v. 5, 2008. Disponível em: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=539>. Acesso em: 30 de maio de 2012.

NERI, A; MICH, O, GEROSA, M. GIULIANI, D. The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children. *Computer Assisted Language Learning*, v. 21, n. 5, p. 393-408, 2008.

O'REILLY, T. **What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation** (on-line), 2004. Disponível em: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-Web-20.html>. Acesso em: 31 de maio de 2012.

ROUSELL, J.; WALSH, M. Rethinking literacy education in new times: multimodality, multiliteracies & new literacies. **Brock Educational Journal**, v.21, n. 1, 2011. Disponível em: <http://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/view/236/174>. Acesso em: 04/12/13.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Nova York: Cambridge University Press, 1996.

VALENTE, J. A. **O aprendizado na era da informação**. Comunicação oral no Congresso TelEduc@tion da Universidade de Campinas, 2006.

VALÉRIO, K.M. Ensinando a falar inglês. In: PAIVA, V.L.M.O. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem em inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

ZOU, B. Teachers' support in using computers for developing students' listening and speaking skills in pre-sessional English courses. **Computer Assisted Language Learning**, v. 26, n. 1, p. 83-99, 2013.