

## TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Lucinéia Contiero<sup>1</sup>  
Jadson Themístocles da Silva<sup>2</sup>  
Jessicléa Alves de Lima<sup>3</sup>

### RESUMO

Esta discussão oportuniza oferecer, com base em literatura especializada, em diários sobre práticas de ensino, em entrevistas e em rodas de conversas com professores, impressões sobre a realidade que prevalece no ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas quanto ao uso de tecnologias digitais que favoreçam o ensino-aprendizagem. Reconhecemos a existência de lacunas e problemas e, por crer na possibilidade de superá-los, trazemos este artigo para discutir o assunto e apresentar algumas atividades aplicadas. Esperamos contribuir, assim, para uma reflexão proveitosa e para desenvolver novas leituras e entendimentos sobre a utilização de recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de línguas e formação docente na ocasião deste Congresso. Bucknham (2007), Davies e Merchant (2009), Alvermann (2011), Richards (2008), Schneiderman (2003), entre outros pesquisadores fundamentais, permitem perceber que uma melhoria na qualidade da utilização de ferramentas digitais em sala de aula e uma melhor qualificação tecnológica do profissional docente facilitarão uma positiva melhoria no ensino de línguas estrangeiras.

**Palavras-chave:** ensino de línguas estrangeiras; formação docente; tecnologias digitais.

### INTRODUÇÃO.

Apesar de haver uma quantidade crescente de literatura especializada em letramentos digitais oferecendo novos significados para o letramento numa perspectiva educacional (BUCKNGHAM, 2007; DAVIES e MERCHANT, 2009; ALVERMANN, 2011; RICHARDS, 2008; SCHNEIDERMAN, 2003), o tema continua merecendo esforços de pesquisadores. Entenda-se por letramento digital “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (SOARES: 2001, p. 51).

Sabe-se que as escolas brasileiras não são contexto ideal para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Infelizmente, o discurso da ineficiência do ensino de línguas é reiterado por todos os atores do contexto escolar: professores, alunos, diretores, coordenadores. É comum se ouvir, principalmente na escola pública, que “o ensino de inglês é uma história de faz de

<sup>1</sup> Docente de Letras do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da UFRN - Natal, RN, [conlucineia@hotmail.com](mailto:conlucineia@hotmail.com);

<sup>2</sup> Graduando do Curso de licenciatura em Língua Inglesa da UFRN – Natal, RN, [jadsonuitar2009@hotmail.com](mailto:jadsonuitar2009@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de licenciatura em Língua Inglesa - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [jessiclea\\_alves@hotmail.com](mailto:jessiclea_alves@hotmail.com)

conta, encanada por professores invisíveis”, é “meio para tapear” (ASSIS-PETERSON e COX, 2007: p.10).

Geralmente, há que se dizer que os professores de línguas estrangeiras chegam às escolas depois de ingressarem no serviço público munidos de duas possibilidades de ação: vontade de fazer diferença, à revelia de todos os entraves conhecidos, ou na atitude de resignação, de aparente imutabilidade. Há, sim, na atualidade, evidências da possibilidade de se ensinar/aprender uma segunda língua na escola pública, tal é o caso da escola SESC (Ensino Médio, RJ), de onde saem estudantes fluentes em inglês, espanhol, alemão e francês, depois de imersão em tempo integral. A escola nasceu para ser referência em desempenho superior porque se dedica a pequenos números de alunos por sala, conta com boa remuneração profissional e excelentes recursos disponíveis. Contudo e felizmente, não é caso único. Arruda, de 2014 para cá, tem documentado o sucesso de alunos de inglês em várias escolas públicas, inclusive de periferia, a partir da excelência do trabalho de professores que oportunizam aos alunos uma aprendizagem significativa integrando interesses e motivação juvenis aos objetivos de ensino estabelecidos. Incentivam os alunos a expandirem seus conhecimentos fora da sala de aula por meio de *games* e do uso da internet, acompanhando cada etapa de sua evolução. Todavia, é inegável que a realidade do ensino de línguas estrangeiras, no geral, não condiz com esses exemplos bem-sucedidos.

No contexto atual de integração global possibilitada pelo acesso às mídias interativas e às redes sociais, é impossível manter a língua estrangeira como um bem supérfluo; ao contrário, falar e usar o inglês ou qualquer outra língua como segunda língua tornou-se essencial para se integrar socialmente e se atualizar. Por isso, a realidade do ensino de línguas implica o trabalho de professores capazes de uma transformação na realidade do ensino. A meta de transformar realidades pode, além de integrar o aluno à participação social, modificar os planos profissionais de sua vida.

A evolução tecnológica se caracteriza pela crescente velocidade e constante atualização das informações. A cada dia, inventores e cientistas dedicam tempo à criação de objetos inovadores que facilitam a vida do ser humano ou simplesmente contribuem para o consumismo. A proliferação de dispositivos digitais na atual sociedade da informação, como *MP3*, celulares, câmeras fotográficas, *palmtops*, *visual phones*, dentre outros, oferecem maior mobilidade, personalização e conectividade aos usuários. Esse cenário está relacionado ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação que ganham incremento a partir do movimento de aproximação entre as diversas indústrias da eletrônica, informática,

entretenimento e comunicação, objetivando o aperfeiçoamento dessas tecnologias e o aumento das possibilidades de comunicação interpessoal.

A presença massiva das tecnologias impactou todos os setores da sociedade, avançando, naturalmente, para a educação. Algumas tecnologias como o computador, a internet, a televisão, o *DVD*, o *data show* já estão presentes na escola, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que aproveitem as potencialidades desses recursos no processo de ensino e aprendizagem. À escola cabe aprender a lidar com a abrangência e a rapidez do acesso às informações e produção do conhecimento, reconhecendo-se como produtora de novos saberes e atenta ao uso pleno das tecnologias como um direito fundamental humano, vez que faz parte da cidadania a dinâmica de geração de “novos direitos”, estes condizentes com condições contemporâneas de auto organização, colaboração e processos horizontais que estruturam as bases para a constituição de uma nova organização social.

As mudanças no contexto escolar são necessárias, vez que a geração de alunos que o vivencia mudou. Atualmente, quando se observa uma criança com quatro ou cinco anos, nota-se habilidades que, anteriormente, uma criança da década de oitenta do século passado, nessa mesma faixa etária, não apresentava, como capacidade de ligar a televisão e o *DVD* sozinha, colocar filmes prediletos, escolher a cena que deseja ver, memorizar as falas de personagens com facilidade, ligar o computador e instalar os jogos que deseja brincar. É inegável que as crianças de hoje não têm medo de conhecer e investigar os recursos que os eletroeletrônicos proporcionam. Elas são questionadoras, gostam de experimentar e praticar descobertas; noutras palavras, elas nascem espontaneamente familiarizadas com o uso da tecnologia e interagem facilmente com a linguagem digital. Daí porque é comum os professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental sentirem-se aflitos, pois suas práticas pedagógicas já não correspondem com a expectativa de seus alunos. Isso ocorre porque esses professores foram formados através dos métodos mais tradicionais, ou seja, alfabetizados ainda memorizando conteúdos para serem reproduzidos em avaliações, com professores que pouco oportunizaram sua participação durante as aulas. Segundo Ruberti e Pontes (2001, p. 03), temos mudanças expressivas na educação atual, considerando os significativos avanços das tecnologias de informação e comunicação, “à escola de nosso tempo compete o árduo trabalho de incorporar em suas práticas e teorias uma nova forma de ensino-aprendizagem”, um processo voltado para a “potencialização de competências para o uso de múltiplas linguagens que convergem”, e exigem “a destreza para se auto gerenciar em situações de comunicação que constroem as novas redes telemáticas multimídia”.

É fato que todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem são transformados pela inclusão digital. Haja vista as práticas de fotografia, que foram em grande medida digitalizadas, câmeras digitais e compartilhamento online de fotos assumiram o lugar de câmeras fotográficas e álbuns de fotos impressas. As pessoas tendem mais a compartilhar fotos com amigos e parentes na internet em sites de redes sociais como o *Facebook* ou em sites de compartilhamento de fotos. Outro exemplo de mudanças contemporâneas são as práticas acadêmicas: a escrita acadêmica foi reformulada em muitos aspectos com o surgimento das tecnologias e os estudantes pressupõem que entregar um trabalho significa entregá-lo digitado, com o texto devidamente processado. Do mesmo modo, atividades cotidianas digitalmente transformadas incluem reuniões, leituras, anotações, formulários, reserva de viagens, leituras de mapas e compras...

A tecnologia faz parte da vida das pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de sites de redes sociais com amigos até o trabalho, o estudo ou a participação familiar. Pouco a pouco, as pessoas veem como normal a transformação digital das atividades cotidianas; o que vem a ser uma espécie de "domesticação da tecnologia" (BERKER *et al*, 2005) – conceito que captura o processo pelo qual as tecnologias são integradas à vida das pessoas e as medeiam facilitando suas atividades rotineiras.

## **METODOLOGIA.**

Com base numa teoria social do letramento e vendo a linguagem online como prática situada, ora abordamos, como a compreensão das práticas de linguagem e letramento online pode informar práticas educacionais. A questão é particularmente relevante na área de ensino e aprendizagem de línguas. Queremos levar a perceber que uma melhoria na qualidade da utilização de ferramentas digitais em sala de aula e uma melhor qualificação tecnológica do profissional docente facilitariam uma positiva melhoria no ensino de línguas estrangeiras e corroborariam para uma satisfatória inclusão digital. Para tanto, num levantamento de dados de pesquisas realizadas entre janeiro e julho do corrente ano, formulamos, semanalmente, referenciais de análises de diários sobre práticas de ensino, entrevistas e rodas de conversas com professores, para inventariar e analisar impressões de atores escolares sobre a realidade que prevalece no ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas quanto ao uso de tecnologias digitais que favoreçam o ensino-aprendizagem. Serviram de base a essas análises Buckingham (2007), Davies e Merchant (2009), Alvermann (2011), Richards (2008), Schneiderman (2003), entre outros teóricos especializados.

A vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas. A tecnologia é parte central disso, mas é apenas um elemento num conjunto de fatores interligados. As instituições mudaram (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011) as mídias, a economia, os processos gerais de globalização. Kress (2003) identifica quatro processos de mudanças simultâneas: nas relações de poder social, alterando hierarquias existentes e estabelecidas e criando novas; na estrutura econômica em que a informação é cada vez mais importante; mudanças comunicacionais, nas quais o modo dominante foi deslocado da escrita para a imagem alterando a lógica de nossas práticas comunicativas; e nas virtualidades tecnológicas, deslocando a mídia da página para a tela. É importante ressaltar que as tecnologias, *per si*, não implicam automaticamente mudanças em nossa vida, ou seja, novas atividades não são tecnologicamente determinadas: a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas. Além disso, diferentes pessoas fazem usos diferentes das tecnologias para alcançar propósitos individuais em diferentes contextos. Esses pressupostos devem ser considerados para a compreensão de como as tecnologias mobilizam recursos para construir sentidos nas atividades educacionais – abordagem que segue.

## **DISCUSSÃO E RESULTADOS.**

### **Tecnologias: construção de sentidos.**

Há tempos os computadores desempenham um papel importante na educação. Na década de 1970, a área de ensino e aprendizagem assistidos por computador significava apenas o uso de *softwares* facilitando a instrução e a aprendizagem em sala de aula. A aprendizagem de línguas assistidas por computador também surgiu como um campo independente de pesquisas (WARSCHAUER, 1996; LEVY, 1997). A estrutura dos estudos de letramento estabeleceu a tradição de pesquisar detalhes das práticas de letramento vernáculas e cotidianas com o objetivo central de influenciar a educação formal e a política (HULL e SCHULTZ, 2002). O projeto "Literacies for Learning in Further Education" analisado por Ivanic *et al* (2009), por exemplo, explora a relação entre práticas de letramento cotidianas e escolares de estudantes universitários, tanto digitais quanto não-digitais. O projeto identificou características de letramento informais como hibridismo, multimodalidade e partilha de conhecimento colaborativo, que os professores podem empregar em pedagogia. Um dos poucos estudos de grande escala de letramento digital de jovens é assinada por Ito *et al* (2010), realizada durante três anos em várias localidades dos Estados Unidos – trabalho que

fornece apurados estudos de caso etnográficos de práticas digitais de jovens e explora como suas identidades e experiências de aprendizagem são moldadas.

A maioria das práticas digitais é mediada por textos. A produção e utilização de textos online ocupam grande parte da vida das pessoas. Uma série de estudos destaca a dimensão textual dos letramentos digitais em diversas plataformas, como salas de bate-papo (MERCHANT, 2001), mensagens instantâneas (LEWIS e FABOS, 2005; LEE, 2007), *vídeo game* (GEE, 2004), e *fan-fiction* (BLACK, 2009). Todo esse corpus que dá atenção às práticas dos jovens compartilha a conclusão de que seus textos digitais são criativos, hibridizados e multimodais. Vale lembrar que os estudos citados são explícita ou implicitamente orientados para a educação. São realizados em contextos de aprendizagem informal, porém, discutem implicações para a educação formal.

Outra linha fundamental de pesquisa sobre letramento digital é a que procura fornecer aplicações práticas das novas tecnologias à educação, como o fazem Haythornthwaite e Andrews (2011). Em termos mais amplos, a maioria das pesquisas comparáveis sobre aprendizagem online tem se preocupado com jovens em contextos educacionais, como o trabalho de Carrington e Robinson (2009) e Sharpe *et al* (2010).

Sites da Web 2.0 também foram considerados valiosos pelo suporte que oferecem ao ensino e aprendizagem de letramento na sala de aula (BRAUN, 2007) e à aprendizagem de uma segunda língua ou de línguas estrangeiras (BENSON e CHAN, 2011; BENSON e CHIK, 2010; LAM, 2000). São muitos os exemplos de plataformas populares da Web 2.0 que podem ser adotadas para facilitar as atividades de ensino e aprendizagem relacionadas ao letramento: *Weblogs*, *Wikis*, sites de fotos como o *Flickr*, sites de vídeo como o *YouTube*, mundos virtuais como o *Second Life*, *Microblogging*, incluindo o *Twitter*, sites de redes sociais como o *Facebook*...

Quando o assunto é a integração de tecnologias digitais em aulas de L.E, *por que e como* é comumente pauta de discussões. Muito se questiona sobre a necessidade e funcionalidade de mudar abordagens e substituir recursos considerados tradicionais. Na voz de Reich e Daccord (2008), a questão não deve ser a de usar tecnologias simplesmente pelo fato de incrementar aulas. As novas tecnologias não necessariamente substituem outras tecnologias de aprendizagem como o papel, o lápis, o livro didático, sua função é menos lúdica e mais enriquecimento e potencialização das práticas de sala de aula com as quais os estudantes e o próprio professor se identificam.

A sociedade contemporânea é a sociedade da informação, uma evolução da sociedade industrial. Os cidadãos de hoje devem ter habilidades específicas para lidar com a quantidade

de informações adquiridas por meio das tecnologias de comunicação. Isto é, em termo amplo, inclusão. Isto não ocorre apenas em países com melhor situação econômica, trata-se de uma exigência global. Praticamente todas as escolas do país estão conectadas à internet, seja na área urbana ou rural. É, pois, necessário se estabelecer uma rota de letramento digital eficiente a ser seguida. Neste sentido, não só o conhecimento da tecnologia é necessário; há que se adotá-lo efetivamente nas práticas escolares e sociais. Não basta apenas ter condições de acesso, é necessário compreender e se envolver nos usos sociais de aparatos tecnológicos.

A tecnologia digital traz para o nosso convívio diário consequências de diferentes ordens, como afirma Assis (2005, p. 209). Essas consequências vão desde transformação das relações de tempo e de espaço à criação de novas práticas discursivas nas quais emergem novos gêneros textuais ou são redimensionados os existentes. Novas formas de interação são construídas nos envolvimento sociais, novas práticas orais e escritas são estabelecidas. A escola, importante agência de letramento cujo papel é distinto de outras agências (KLEIMAN, 10995), é espaço básico para que o indivíduo se aprimore a partir de novas propostas estabelecidas. Escola, afirma Ribeiro (2012, p. 17), “é lugar tempo de pensar, de avaliar, de discutir, de organizar e propor”.

O uso de tecnologias digitais na sala de aula de língua estrangeira é atualmente bastante estimulado, e nós, professores, somos bastante cobrados para integrar ferramentas, aplicativos e recursos digitais à nossa prática. No entanto, é imprescindível estarmos cientes e seguros dos propósitos pedagógicos, linguísticos e educacionais de tal integração, ou poderemos cair na armadilha de utilizar a tecnologia apenas como pretexto ou de forma equivocada. Mais do que tornar as aulas atraentes, divertidas, conectadas, *high tech*, as tecnologias em sala de aula: ajudam a tornar os alunos cientes de suas responsabilidades enquanto aprendizes, permitindo que eles ensinem uns aos outros e se comuniquem com o mundo extra sala; permitem que os alunos interajam com a formação de diversas maneiras - assistindo, ouvindo, lendo, escrevendo, falando, criando; permitem o acesso a documentos, imagens, ideias, sons e pessoas de todos os cantos do mundo, o que significa acesso a material autêntico; facilitam a rotina do exercício profissional, vez que se pode escolher tecnologias adequadas para necessidades e contextos específicos. São muitas as maneiras possíveis de integrar tecnologias digitais ao ensino de línguas estrangeiras em salas de aula. A escola pode se engajar em tarefas que levem alunos e professores a uma formação tecnológica plena apresentando atividades de prática de compreensão/produção oral e escrita por meio de ferramentas e aplicativos.

Não se duvida que a linguagem é uma prática social (OLIVEIRA: 2010, p. 326) e que é preciso alfabetizar letrando. Uma boa forma de letramento digital acontece via gêneros textuais. A utilização do computador mudou com os tempos, houve uma aceleração de inovações tecnológicas baseada em círculos de relacionamentos passíveis de serem transpostos para o ensino de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais. A utilização do computador, antes considerada uma experiência solitária, foi adquirindo status mais coletivo, surgindo os computadores familiares, comunitários e as redes sociais.

No centro desses círculos de relacionamentos está o uso pessoal do computador para finalidades como ouvir músicas, ler jornais e revistas, fazer anotações... Um segundo círculo compreende o relacionamento com um grupo muito seletivo de pessoas, familiares e amigos, com os quais há bastante conhecimento compartilhado e consideráveis possibilidades de interação. No terceiro círculo, mais ampliado, estão colegas de trabalho e vizinhos com os quais há algum nível de confiança e o mesmo tipo de conhecimento compartilhado. Por fim, o quarto círculo, maior que os anteriores, em que estão os cidadãos de um país e participantes de um mercado, em que o nível de confiança é baixo, as experiências compartilhadas são poucas e as situações econômicas semelhantes ou distintas (SCHNEIDERMAN, 2003). Não há uma separação clara entre os referidos círculos, na verdade, os limites são imprecisos, porém, identificam potencialidades das inovações tecnológicas.

Para Schneiderman (2003), a maioria das aplicações digitais era desenvolvida para uso pessoal, mas na medida em que o computador ficou democrático, as necessidades de diferentes tipos de pessoas fizeram surgir aplicativos de *software* colaborativos e resultaram no investimento em pesquisas sobre o trabalho colaborativo mediado por computador. O autor considera quatro momentos ou estágios como indispensáveis para a utilização de ferramentas digitais, considerando também os nossos objetivos em sala de aula: coletar, relacionar, criar e doar. Coletar informações, geralmente, é o primeiro estágio de uma atividade, e os usuários podem retornar a essa atividade inúmeras vezes ou quantas se fizerem necessárias. O relacionamento com os outros integra o segundo estágio, envolvendo consultas com pares, mentores e pode permear todas as fases de um projeto. O terceiro estágio é a soma dos dois primeiros momentos: a criação de algo após o uso de tecnologias e sua comunicação. Segue-se a este estágio o quarto, que envolve a doação ou compartilhamento de produtos criativos. Noutros termos, podemos assim caracterizar tais estágios: informação, comunicação, inovação e disseminação.

Tais referenciais nos encaminham para o compromisso final desta discussão: mostrar que a integração dos quatro círculos de relacionamento com os quatro estágios ou momentos



de atividades especificadas por Schneiderman se nos oferece como um eficiente método de seleção de ferramentas digitais adequados a objetivos de ensino e aprendizagem.

É sempre necessário nos questionar se a atividade envolverá a coleta de informações sobre um indivíduo (uma pesquisa na *Wikipédia*, por exemplo) ou o levantamento de opinião de grandes grupos (um formulário de pesquisa no *Survey Monkey*, por exemplo); se a comunicação e a troca de ideias ocorrerá entre grupos pequenos (bate-papo em grupos de *WatsApps*, por exemplo) ou em grupos grandes (discussões no *Debate.org*, por exemplo); se a criação será individual (livro digital no *Bookr*, por exemplo) ou colaborativa (texto colaborativo no *Google Docs*, por exemplo); se a doação atingirá um número pequeno (compartilhamento *Dropbox*, por exemplo) ou grande de pessoas (publicação em uma página criada no *Weebly*, por exemplo). Vale ressaltar que alguns aplicativos podem flutuar por mais de um estágio. No *YouTube*, por exemplo, é possível criar atividades para que os estudantes tenham de coletar e doar. Num *blog* é possível criar atividades para que os estudantes possam se relacionar e doar, independente da ordem de tarefas.

O sucesso do uso e da integração de ferramentas e aplicativos digitais é ter em mente qual o círculo de relacionamento e qual estágio de atividade humana se quer atingir, pois além de auxiliar na escolha de recursos, essa consciência pode promover um ensino mediado por tecnologias mais contextualizado e fiel aos objetivos propostos.

De porte de tais pressupostos, comentamos brevemente uma atividade produzida por professores de língua inglesa com foco na oralidade em aulas ministradas com tecnologias digitais.

Atualmente, enfatiza-se o papel do ouvinte e busca-se empregar estratégias para facilitar, monitorar e avaliar a compreensão. No caso da compreensão oral, metodologias mais tradicionais consideravam atividades como a repetição após o professor, a memorização de diálogos, as respostas a *drills* etc. Com o fortalecimento da abordagem comunicativa, o ensino com foco em produção oral passou a trabalhar noções, funções, habilidades e tarefas da linguagem que aproximem mais o estudante da fluência. Concepções contemporâneas sobre habilidades orais evidenciam que os aprendizes devem desenvolver estratégias de comunicação para que possam se inserir em atividades de articulação de sentidos. Ora apresentamos uma atividade bastante simples capaz de levar o aprendiz a desenvolver estratégias de compreensão oral em línguas inglesa por meio de tecnologias digitais. Ela lida com um gênero bastante trabalhado em diversas séries e ciclos da educação básica: a receita. Para Adam (1992), os gêneros injuntivo-instrucionais, em que se enquadra a receita, remetem a imposições, ordens, sugestões e conselhos; compreendem, pois, dois estados, o de partida e

o de chegada, e enfatizam uma transformação. Para o autor, a receita é clássica. Geralmente, de um lado há uma lista de ingredientes e do outro a sua imagem, indicando que, tendo-se os alimentos listados e realizando-se os procedimentos sugeridos, chegar-se-á ao final da receita. Lembremos que a popularização a diversas tecnologias fez que esse gênero fosse ressignificado adquirindo caráter multimodal. Receitas não são predominantemente textuais; antes são orais, visuais, hipertextuais. É comum a circulação de receitas em formato de áudio, vídeo, GIF e música. A proposta que aqui relatamos teve o objetivo de levar os aprendizes de inglês a produzirem uma receita utilizando áudio, imagem e vídeo, com atividades em desdobramentos dirigidos e com foco na compreensão e produção oral em L.I. A turma foi dividida em grupos, que desenvolveram os estágios: 1. Coletar: cada participante do grupo buscou uma receita em inglês em formato de vídeo no *YouTube*. Cada membro escolheu a receita preferida, porém, cada grupo teve como direcionamento comidas brasileiras, refeições saudáveis, pratos típicos de nacionalidades diferentes... 2. Relacionar: os alunos criaram grupos no *WhatsApp* a fim de discutirem as melhores receitas usando mensagens instantâneas. Para isso, usaram tanto *smartphones* quanto *e-mails*. Para esta ferramenta, em particular, gravaram arquivos de áudio (*Vocaroo*, *SpeakPipe*) e incluíram na mensagem. Oralmente, os alunos discutiram a receita do grupo com base em direcionamentos: a receita mais atraente, a mais saborosa, a mais simples de ensinar, a mais popular... Com base em tal direcionamento, os alunos retornaram ao estágio de coleta, pesquisando o vocabulário característico do gênero necessário para elaborar a receita, como ingredientes e procedimentos em inglês, bem como os sequenciadores/advérbios necessários (*first*, *next*, *then*, *finally* etc). Todo o processo foi mediado e orientado pelo professor. 3. Criar: os grupos criaram as receitas escolhidas em formato de vídeo utilizando seus telefones para a gravação. O mesmo foi reproduzido para apresentação de slides com narração utilizando o *UTellStory* – ferramenta que permite a apresentação de slides com imagens e inserção de áudio. Os alunos foram orientados a criar um vídeo ensinando uma versão da receita escolhida. Em seguida, revisitaram as receitas no *YouTube* e revisaram o vocabulário. 4. Doar: os grupos compartilharam suas produções tendo em mente a opção feita no estágio de criação. Carregaram seus arquivos no *YouTube* a fim de aproveitar que a plataforma permite inserção de comentários e avaliação uns dos outros. No formato *UTellStory*, os alunos salvaram e compartilharam suas produções a URL. Criaram *blogs* e páginas na plataforma *Weebly* para que as apresentações fossem divulgadas e comentadas entre todos os grupos. As aulas foram particularmente satisfatórias tanto pela participação ativa de todos os alunos quanto pelos resultados analisados durante todo o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de referência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao pensar sobre a formação atual dos professores, pode-se dizer que ela não compreende, ainda que devesse, a interação em um mundo globalizado e informatizado. O uso de ferramentas digitais na sala de aula deve estar atrelado a uma proposta pedagógica fundamentada em pilares sólidos, que permitam um trabalho satisfatório, ou seja, entendido como processo de construção de saber e não apenas como lazer. Atividades que envolvam coleta de informações, comunicação e troca de ideias, criação e doação são propícias para que as ferramentas possam ser aproveitadas, percebidas e exploradas, tanto por aprendizes quanto por professores.

Já os aplicativos e ferramentas devem ser explorados por professores em pesquisas frequentes, visto que mudam com uma rapidez impressionável. Na nossa rotina diária, coletamos informações, trocamos ideias, criamos e doamos intensamente e, principalmente, por meio de recursos digitais. Nada mais pertinente, portanto, que levar para a sala de aula parte desta rotina, tornando o meio virtual mais próximo da educação e da produção dos saberes do contexto escolar.

## REFERÊNCIAS.

- ADAM, J. M. *Tipos de sequencias textuais elementares*. Trad. A. Ripoll et al. Porto Alegre: Polígrafo, 1992.
- ALVERMANN, D.F. (Org.) *Adolescents and Literacies in a Digital World*. Nova York: Peter Lang, 2011.
- ASSIS, J.A. Ensino/Aprendizagem da escrita e tecnologia digital: e.e.mail como objeto estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ASSIS-PETERSON, A.A., COX, M.I.P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v.5 , n.1, p.5-14.
- BENSON, P., CHAN, N. TESOL After YouTube: fansubbing and informal language learning. *Taiwan Journal of TESOL*, 7, p.1-23.
- BENSON, P., CHIK, A. New Literacies and autonomy in foreign language learning. In: LUZON, M., RUIZ, M. N., VILLANUEVA, M. L. (Orgs.) *Digital genres, new literacies, and autonomy in language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010
- BLACK, R. English language learners, fan communities, and twenty-first century skills, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52, p. 688-697.
- BRAUN, L.W. *Teens, technology, and literacy; or, whay bad grammar isn't always bad*. Westport: Libraries Unlimited, 2007.
- BUCKINGHAM, D. Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet, *Research in Comparative and International Education*, 2, p. 43-55.

- CARRINGTON, V., ROBINSON, M. (Orgs.). *Digital Literacies*. Londres: Sage, 2010.
- CARINO, J. A biografia e sua instrumentalidade educativa. *Educação e Sociedade*, ano XX n.67, p. 167-180.
- COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DAVIES, J., MERCHANT, G. *Web 2.0 for Schools*. Nova York: Peter Lang, 2009.
- GEE, J.P. *Situated Language and Learning*. Londres: Routledge, 2004.
- HAYTHORNTHWAITE, C., ANDREWS, R. *E-learning Theory and Practice*. Los Angeles: Sage, 2011.
- IVANIC, R. et al. *Improving Learning in College: Rethinking Literacies across the Curriculum*. Londres: Routledge, 2009.
- KLEIMAN, A.(Org). *Os significados do letramento*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1997.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. Londres/Nova York: Routledge, 2003.
- LAM, W.S.E. L2 Literacy and Design of the Self: a case study of a teenager writing on the Internet, *TESOL Quarterly*, 34, p. 457- 482.
- LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2011.
- LEVY, M. *CALL: Context and Conceptualization* . Oxford: Clarendon Press, 1997.
- LEWIS, C., FABOS, B. Instant Messing, Literacies, and Social Identities, *Reading Research Quarterly*, 40, p. 470-501.
- OLIVEIRA, M.S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.10, n.2, 2010
- REICH, J.; DACCORD, T. *Best Ideas for Teaching with Technology: a practical guide for teachers, by teachers*. Nova York: Routledge, 2008.
- RIBEIRO, A.E. Por que o computador on-line é bem vindo no planejamento das nossas aulas? In: RIBEIRO, A.E., NOVAIS, A.E. *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- RICHARDS, J.C. *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. Cambridge: CUP, 2008.
- SHARPE, R., BEETHAN, H., DE FREITAS, H. (Orgs.). *Rethinking Learning for a Digital Age: how learners are shaping their own experinces*. Londres/Nova York: Routledge, 2010.
- SHNEIDERMAN, B. *Leonardo´s Laptop: human needs and the new computing technologies*. Cambridge: MIT Press, 2003.
- WARSCHAUER, M. Computer-Assistent Language Learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Org). *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 1996.