



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

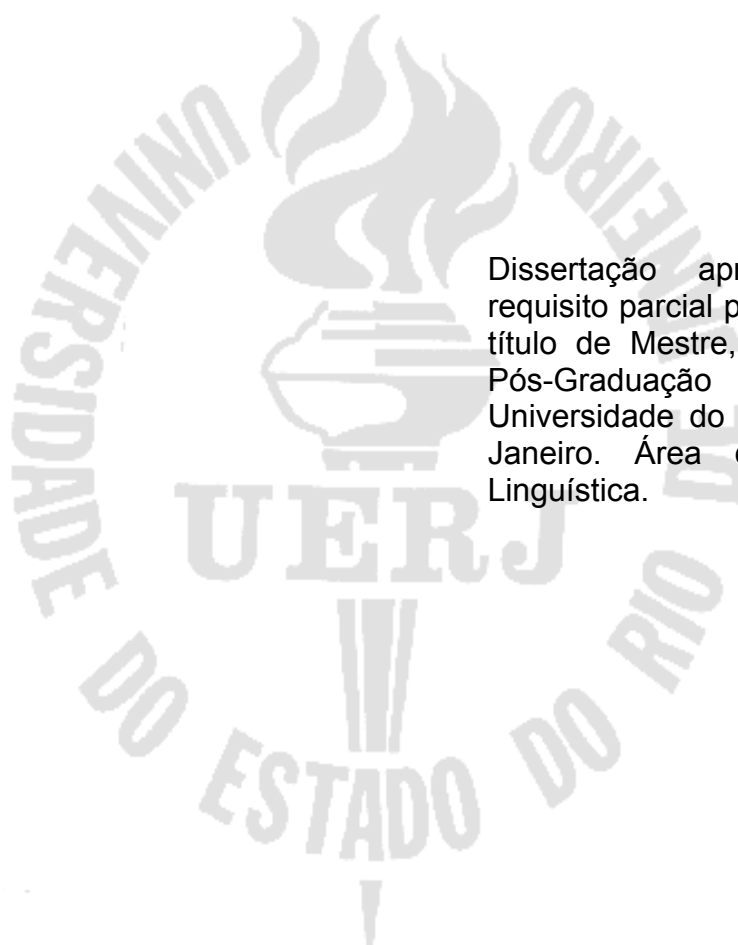
Cláudio José Mouço da Rocha

***Web 2.0 e inglês como língua estrangeira: atitudes de professores e
alunos adultos***

Rio de Janeiro
2011

Cláudio José Mouço da Rocha

Web 2.0 e inglês como língua estrangeira: atitudes de professores e alunos adultos



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Tania Maria Granja Shepherd

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

R672	<p>Rocha, Cláudio José Mouço da. Web 2.0 e inglês como língua estrangeira: atitudes de professores e alunos adultos / Cláudio José Mouço da Rocha. - 2011. 104 f.</p> <p>Orientadora: Tania Maria Granja Shepherd. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Estudantes estrangeiros - Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Inovações tecnológicas - Teses. 3. Web 2.0 (Sistema de recuperação da informação) - Teses. 4. Educação de adultos - Teses. I. Shepherd, Tânia Maria Granja. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 802.0(07)</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cláudio José Mouço da Rocha

**Web 2.0 e inglês como língua estrangeira: atitudes de professores e alunos
adultos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 24 de março de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Tania Maria Granja Shepherd (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Inés Kayon de Miller
Departamento de Letras da PUC-Rio

Prof^a. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu
Instituto de Letras UERJ

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

A Simone, minha esposa, por todo seu amor, incentivo, apoio incondicional e paciência.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa, que representa tudo na minha vida.

A Maria Lina, ao Yogue Shriwananda e a todos os familiares, por toda a atenção e o carinho que sempre dedicaram a mim.

Aos meus pais, pelo carinho de sempre.

À Professora Dra. Tania Shepherd por sua orientação e atenção, meus agradecimentos.

Às Professoras Dra. Inés Kayon e Miller e Dra. Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu por aceitarem fazer parte da Comissão Examinadora.

Aos meus professores de Mestrado, pela troca de ideias e de conhecimento.

Aos alunos e professores, meus colegas de trabalho, cuja contribuição foi fundamental para a realização deste trabalho.

A sabedoria da vida não está em fazer aquilo que se gosta,
mas gostar daquilo que se faz.

Leonardo da Vinci

RESUMO

ROCHA, Cláudio José Mouço da. *Web 2.0 e inglês como língua estrangeira: atitudes de professores e alunos adultos*. 2011.104f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O presente estudo tem por objetivos compilar e analisar percepções sobre o uso de ferramentas *web 2.0* no ensino de inglês como língua estrangeira e aliar a análise de atitudes à teoria da Andragogia, que trata do aprendizado de adultos, proposta por Knowles (1973, 1975, 1984, 1990). O assunto parece não contar com estudos coordenados, visto que Thomas (2010) apenas muito recentemente editou um compêndio com trabalhos envolvendo as possíveis aplicações de recursos da *web 2.0* no estudo de uma língua estrangeira e as percepções de alunos, embora outros estudos, como os de Rosell-Aguilar (2004), Conole (2008), Kárpáti (2009) e Jarvis e Szymczyk (2010) tenham discutido o assunto isoladamente. Neste trabalho é realizada a compilação das opiniões de alunos adultos e de professores de inglês como língua estrangeira. Como instrumento de coleta de dados optou-se pela utilização de questionários fechados. Tal abordagem possivelmente dá a esta pesquisa um caráter inédito, ao menos no que se refere à coleta de atitudes de alunos adultos e professores brasileiros de um curso de idiomas quanto ao uso de ferramentas *web 2.0* no ensino de uma língua estrangeira. A análise dos dados mostrou que aprendizes adultos e professores têm atitudes positivas e estão preparados para a utilização de recursos *web 2.0* em sala de aula. Conclui-se, entretanto, que embora a maioria dos participantes desta pesquisa concorde que o uso de tais ferramentas contribui para o ensino de inglês como língua estrangeira, alguns ajustes e procedimentos ainda devem ser implementados para que as ferramentas *web 2.0* se tornem não apenas um acessório, mas parte integrante do processo de aquisição do idioma.

Palavras-chave: *Web 2.0*. Internet. Atitude. Andragogia. Inglês como língua estrangeira.

ABSTRACT

This study aims to compile and analyse the perceptions of the use of web 2.0 tools in English Language Teaching and associate the analysis of attitude to the Andragogy theory, which deals with how adults learn, advanced by Knowles (1973, 1975, 1984, 1990). This topic does not appear to have a coordination of studies, since Thomas (2010) has only recently edited a handbook with works involving the possible applications of web 2.0 resources in the process of foreign language acquisition and students' perceptions, although other works, as those by Rosell-Aguilar (2004), Conole (2008), Kárpáti (2009) and Jarvis & Szymczyk (2010) have discussed the topic isolatedly. This work compiles the opinions of adult learners and teachers of English as a foreign language. Data was collected through closed questionnaires. This approach may provide this research with novelty, at least with as regards the collection of Brazilian adult learners' and teachers' attitudes towards using web 2.0 in foreign language acquisition in a language school. Data analysis showed adult learners and teachers have positive attitude and are ready to use web 2.0 resources in the language classroom. Nonetheless, albeit most of the participants of this research agree the use of such tools contribute to teaching English as a foreign language, some adjustments and procedures should be implemented so that web 2.0 tools do not become mere accessories, but rather an integral part of the of the language acquisition process.

Key words: Web 2.0. Internet. Attitude. Andragogy. English as a foreign language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - diferenças entre a <i>web</i> 1.0 e a <i>web</i> 2.0	31
Figura 2 - contínuo de recursos disponíveis na internet	36
Figura 3 - o cone das experiências de Dale	39
Figura 4 - percepção dos professores sobre suas habilidades em lidar com tecnologias digitais	55
Figura 5 - percepção dos alunos adultos sobre suas habilidades em lidar com tecnologias digitais	57
Figura 6 - frequência de uso da internet pelos professores	58
Figura 7 - frequência de uso da internet pelos alunos adultos	59
Figura 8 - como os professores utilizam a internet	60
Figura 9 - como os alunos adultos utilizam a internet	62
Figura 10 - familiaridade dos professores com algumas das ferramentas <i>web</i> 2.0	63
Tabela 1 - quadro-síntese de uso de ferramentas <i>web</i> 2.0 pelos professores	64
Figura 11 - familiaridade dos alunos adultos com algumas das ferramentas <i>web</i> 2.0	65
Tabela 2 - quadro-síntese de uso de ferramentas <i>web</i> 2.0 pelos alunos adultos ...	66
Figura 12 - experiência dos professores no uso de ferramentas <i>web</i> 2.0 em sala de aula	67

Figura 13 - experiência dos alunos adultos no uso de ferramentas <i>web 2.0</i> em sala de aula	71
Figura 14 - restrições ao uso das ferramentas <i>web 2.0</i> de acordo com os professores	73
Figura 15 - relevância das ferramentas da internet para uso pessoal dos alunos adultos	76
Figura 16 - contribuição de ferramentas da internet para o ensino de inglês	77
Figura 17 - contribuição de ferramentas da internet para o aprendizado de inglês	78
Figura 18 - tempo de experiência no ensino de inglês	80
Figura 19 - relevância de ferramentas da internet para o estudo e a aprendizagem de inglês	81
Figura 20 - região de atuação dos professores respondentes	82
Figura 21 - tempo total de estudo de inglês como língua estrangeira pelos alunos adultos	83
Figura 22 - sexo e faixa etária dos professores respondentes	83
Figura 23 - sexo e faixa etária dos alunos adultos respondentes	84
Figura 24 - percepções de professores e alunos adultos sobre o contínuo de recursos <i>web 2.0</i>	87
Figura 25 - integração entre o TBLT, os recursos <i>web 2.0</i> e a Andragogia	95

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1	Quando adultos aprendem ou Andragogia	20
1.2	Web 2.0	26
1.3	Web 2.0 e Educação	31
1.4	Web 2.0 em sala de aula	37
2	METODOLOGIA	41
2.1	A pesquisa	41
2.2	A coleta de dados	44
2.2.1	<u>Instrumento de pesquisa</u>	44
2.2.2	<u>Os participantes</u>	52
2.2.3	<u>Os locais</u>	53
2.3	Registros e tabulações	54
3	ANÁLISE DOS DADOS	55
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
4.1	Limitações da pesquisa	96
4.2	Encaminhamentos da pesquisa	98
	REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo investigar as percepções de alunos adultos e professores brasileiros de inglês com relação ao uso de ferramentas *web* 2.0 e identificar possíveis meios de estimular o uso de tais recursos no ensino de inglês como língua estrangeira.

O termo ferramentas *web* 2.0 aqui utilizado refere-se a sítios e serviços pertencentes à segunda geração da *World Wide Web* (rede mundial de computadores) dentre os quais a Wikipédia, os *blogs*, *Youtube*, *Facebook* e *Flickr* são alguns dos mais populares e representativos exemplos e cuja definição será apresentada no segundo capítulo.

Este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada e tem como perspectiva a investigação das percepções sobre o uso dessa tecnologia por parte de professores e aprendizes adultos no ensino de inglês como língua estrangeira. O presente estudo baseia-se na análise de dados provenientes de pesquisa empírica, obtidos por meio de questionários objetivos aplicados a alunos adultos e professores.

Problema de pesquisa

O campo da tecnologia aplicada ao ensino de línguas já produziu uma vasta quantidade de trabalhos, como se pode observar na bibliografia do sítio ICT4LT¹, que já contava, em 2010, com mais de 500 volumes, além das publicações *online* que já disponibilizam os mais recentes estudos na área, segundo Mishan (2010). Entretanto, segundo Pegrum (2009) *apud* Thomas e Reinders (2010), o foco desses estudos na última década se deslocou de uma concepção de letramento ou habilidade de uso de computadores ao letramento ou habilidade de uso de

¹ <http://www.ict4lt.org>

equipamentos eletrônicos até chegar ao conceito de multiletramento. Em outras palavras, as habilidades evoluíram da simples capacidade de uso para a de interpretar e expressar significados, segundo Shetzer e Warschauer (2000).

Em termos de sala de aula, além do letramento computacional, isto é, saber como operar um computador para solucionar antigas tarefas como preencher lacunas dos antigos exercícios preparados e prensados em CD-ROM, ou arrastar e soltar palavras em diferentes caixinhas que representavam classes gramaticais, passou-se a exigir que o aluno de inglês como língua estrangeira tenha multiletramento, ou seja, saiba operar o computador e as ferramentas necessárias para fazer parte de estruturas sociais; que tenha determinadas habilidades cognitivas como estudar, procurar informações, comunicar-se e interagir com professores, outros alunos e demais usuários da internet; e produza e edite conteúdos em forma de texto, áudio, vídeo ou multimeios de forma coletiva e colaborativa. Essas habilidades, aliás, fazem parte da atual demanda da sociedade por indivíduos cada vez mais capazes de interagir, compartilhar e colaborar com os demais, não exclusivamente, mas também por meio dos recursos digitais.

A exigência de demanda por multiletramento nem sempre é bem-vinda. Em um recente estudo sobre a atitude de alunos adultos acerca do uso da internet para o estudo de gramática, Jarvis e Szymczyk (2010) observaram que alunos de várias nacionalidades matriculados em um curso de inglês para fins acadêmicos oferecido por uma universidade britânica geralmente preferem utilizar materiais em papel aos recursos *online*. Seus resultados apontam para o fato de que esses alunos se consideram mais confortáveis com o uso de livros e recursos impressos. Para eles, livros e materiais impressos são mais acessíveis, claros e organizados, embora possam ser entediantes.

Com relação ao uso de recursos da internet, os alunos investigados por Jarvis e Szymczyk (*op. cit.*) reconheceram a farta variedade, o que, diferentemente dos materiais impressos, tornaria o uso da internet mais interessante para o fim em questão. Entretanto, relataram como desvantagens aquilo que se relaciona às demandas do multiletramento, tais como a pouca habilidade para utilizar computadores e a falta de organização dos materiais disponíveis *online*. Leia-se aí,

sua falta de habilidade para procurar informações ou pesquisar materiais *online* com autonomia.

Apesar de serem em grande número, as informações sobre a relação entre os usuários da *web 2.0* e as ferramentas nela disponibilizadas parecem estar pouco coordenadas com os estudos sobre sua aplicação no ensino de língua estrangeira. O objetivo do presente estudo é tentar fornecer uma pequena fração do panorama brasileiro com a interseção entre essas duas áreas: os recursos disponíveis na *web 2.0* e o ensino de línguas para alunos adultos em escolas de idiomas, através da análise empírica e do quadro teórico apresentado no segundo capítulo.

Perguntas de pesquisa

A pesquisa vai buscar dados para avaliar a afirmação de Knowles (1984), pertencente ao quadro teórico da Andragogia (apresentado no segundo capítulo), a respeito do fato de que uma vez que os alunos adultos são convidados a não mais reproduzir o conhecimento transmitido, mas a darem início a um processo de produção de conhecimento de forma individual ou compartilhada, sentem-se mais engajados e mais responsáveis pelo próprio aprendizado.

Associada a essa afirmação coloca-se a utilização de ferramentas *web 2.0* como recurso para a realização das mais variadas tarefas como a pesquisa, a produção, a troca e o compartilhamento de informações e de conhecimento, seja de ordem pessoal, cultural ou linguística, por exemplo.

Para tanto, esta pesquisa busca respostas para as seguintes perguntas:

1. Quais as percepções dos alunos adultos sobre a utilização das ferramentas *web 2.0* no estudo de inglês como língua estrangeira?
2. Quais as percepções dos professores sobre a utilização das ferramentas *web 2.0* no ensino de inglês como língua estrangeira?

3. Há divergência nas duas percepções? Caso haja, como se caracteriza?
4. Considerando-se o ensino de alunos adultos, quais são as possíveis implicações pedagógicas para a utilização das ferramentas *web 2.0* no estudo de inglês como língua estrangeira?

Para responder a essas perguntas, a pesquisa se baseia em um estudo empírico com a participação de aprendizes adultos e professores de inglês como língua estrangeira, o qual levanta, analisa e contrasta as percepções de um pequeno, porém significativo grupo de participantes. Sua relevância, entretanto, reside no fato de que dá voz a ambos os principais participantes envolvidos no ensino-aprendizado de uma língua estrangeira.

Background da pesquisa

Imagine o leitor o seguinte cenário: uma sala de aula de inglês como língua estrangeira em uma das mais conceituadas escolas de idiomas da cidade do Rio de Janeiro, equipada com computador, quadro interativo, microfone, caixas de som e acesso à internet em banda larga. O ano é 2010, os alunos são oito jovens adultos, dos quais, apenas um homem – todos na faixa de 19 a 25 anos – aprendizes de nível intermediário, tendo este pesquisador como professor.

Durante uma das aulas do curso, a turma conclui as tarefas do livro didático e o professor propõe que a atividade escrita a ser produzida como tarefa extraclasse seja realizada não utilizando papel, mas via internet, uma vez que a proposta era a de que o grupo produzisse relatos sobre experiências inusitadas durante uma viagem. Curiosamente, para o professor, o grupo reagiu de forma indiferente à proposta da atividade. Uma das alunas chegou inclusive a perguntar, ao final da aula, se poderia realizar o trabalho à moda tradicional, entenda-se: em papel.

A tarefa proposta não representaria desafio em termos de uso ou apropriação de um novo gênero por parte dos alunos, mas ofereceria um novo suporte para a produção e compartilhamento de relatos. O professor esperava que a utilização de um recurso digital pudesse trazer diferente motivação para o grupo e contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades de multiletramento.

Seria o caso de o professor estar equivocado sobre a motivação de seus alunos para utilizar recursos tecnológicos digitais, o que os faria preferir o bom e infalível papel ao novíssimo *Google Docs*? Ou então estaria confundindo os interesses de seus alunos, que, como já sabia, utilizam o computador e acessam a internet diariamente, mas certamente, não para realizar esse tipo de tarefa, e sim com outros objetivos, muito mais estimulantes sob seus próprios pontos de vista? Essas e outras indagações foram importantes para que estudos e investigações iniciais tomassem forma e fossem desenvolvidos para a produção do presente trabalho.

Desde o ano de 1998, além do quadro branco, todas as salas de aula do curso livre de inglês onde este pesquisador atua como professor passaram a contar com computadores conectados à internet e televisores de tela grande. Desde então, não só nova tecnologia foi introduzida nas salas, como também se desenvolveu todo um conjunto de materiais para que os conteúdos programáticos pudessem ser explorados com o auxílio dos novos recursos tecnológicos.

Em 2007, houve nova atualização tecnológica: quadros interativos substituíram os quadros brancos e os televisores. Mais uma vez, houve mudança na proposta pedagógica da instituição, que visava promover o uso de novos materiais e desenvolver novas atividades, de maneira que professores e alunos pudessem tirar melhor proveito desses recém-chegados recursos.

Tais mudanças foram colocadas em prática por meio de uma série de seminários, palestras e programas de formação de professores com o intuito de enfatizar a importância de se promover constante inovação, bem como o uso dessa tecnologia digital aliada ao ensino de inglês como língua estrangeira. Planos pedagógicos foram cuidadosamente adaptados de modo a contemplar os novos

desafios trazidos com o uso das novas tecnologias; professores receberam treinamento e foram incentivados a aprimorar seus conhecimentos na área de informática de modo a tornarem-se mais seguros quanto ao uso das ferramentas e materiais eletrônicos e digitais.

Nos anos 1990 e 2000, foram realizados diversos estudos relacionados à Prática Exploratória, com o objetivo de analisar o modo como os aprendizes adultos de um curso livre de inglês da cidade do Rio de Janeiro se relacionavam com a utilização de recursos tecnológicos em aula². A oportunidade para que tais estudos acontecessem surgiu por meio de uma parceria entre o curso livre em questão e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Durante um encontro ocorrido no primeiro semestre de 2008, um grupo de professores da escola de idiomas, no qual se incluía o pesquisador, foi convidado a aprofundar a investigação do referido assunto com o fim de produzir material acadêmico que pudesse contribuir para a compreensão do tema e para o desenvolvimento de futura análise e pesquisa.

Os resultados desse encontro serviram de subsídio para algumas considerações acerca da mudança de postura de professores e alunos adultos em relação às suas diferentes percepções sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula e apontaram para algumas pistas a serem investigadas de forma mais detalhada, por meio de estudos mais avançados, como as possíveis percepções a respeito do uso da tecnologia digital como recurso didático.

O ponto de partida para aqueles estudos realizados junto à PUC-Rio foram os conceitos de Knowles (1973, 1975, 1984, 1990) sobre os princípios que orientam o aprendizado de adultos. Esses conceitos serão apresentados mais adiante, no capítulo de fundamentação teórica.

O uso da tecnologia digital na sala de aula de inglês como língua estrangeira foi outro aspecto essencial. Tendo em vista a atualidade e centralidade do uso de

² Estes estudos foram desenvolvidos como atividades de Prática Exploratória no primeiro semestre de 2008, sob a orientação das Prof^{as}. Inés Kayon de Miller – PUC-RJ e Maria Isabel Cunha – UFRJ.

tecnologia digital no cotidiano, assim como o grande número de pesquisas científicas referentes ao tema realizadas em diversos países, este trabalho visa contribuir para a identificação e avaliação daquelas ferramentas mais relevantes para o ensino de inglês como língua estrangeira para alunos adultos brasileiros matriculados em um curso livre.

É preciso, entretanto, que se reconheça a situação privilegiada do grupo selecionado para o presente estudo, visto que muito ainda precisa ser feito, principalmente com relação aos alunos, crianças, jovens e adultos, de todos os níveis e esferas da rede pública de ensino, com felizes porém raras exceções, e também com relação aos professores universitários, por exemplo.

Estrutura da dissertação

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Neste capítulo introdutório foi apresentado o surgimento do interesse pelo tema, o seu histórico, a sua relevância, bem como os objetivos e as perguntas de pesquisa.

O segundo capítulo apresenta um histórico da *web*, discute as principais características tecnológicas relacionadas às diferentes fases de desenvolvimento da rede e de seus recursos mais populares no Brasil e no mundo, além de discutir seu uso no ensino de inglês como língua estrangeira para adultos. Esse capítulo também é dedicado à Andragogia. Nele se encontra uma relação das investigações mais recentes sobre como os adultos aprendem e suas percepções sobre as tecnologias digitais.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia aplicada no presente estudo e discute métodos de compilação de dados de pesquisa tanto quantitativa quanto qualitativa, uma vez que o objetivo desta dissertação é o de dar voz aos alunos adultos e aos professores de língua estrangeira. São partes integrantes deste capítulo: a metodologia, a coleta de dados e o detalhamento do instrumento de

pesquisa. Finalmente, são descritos o procedimento de análise dos dados, seu tratamento e compilação.

No quarto capítulo, são analisados em profundidade os dados provenientes dos questionários e seus resultados são contrastados com o que afirmam os teóricos.

O quinto capítulo contém as considerações finais, cujo objetivo é o de retomar os temas discutidos ao longo da pesquisa relacionando-os à análise. Este capítulo contém ainda as implicações da presente pesquisa e as sugestões para futuros estudos a ela relacionados.

Uma vez descrita a estrutura deste trabalho, segue-se a apresentação da teoria da Andragogia e de um breve histórico da *web*.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista que esta dissertação discute a percepção de alunos adultos e de professores sobre o uso de ferramentas *web 2.0* no ensino de inglês como língua estrangeira, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira são discutidos os conceitos básicos sobre o aprendizado por adultos ou Andragogia. Para tanto, inicia-se pelos fundamentos lançados por Knowles (1973, 1975, 1984, 1990), um dos principais autores ao lado de Kolb (1984) a oferecer um arcabouço teórico para educadores e instrutores cujo trabalho é ensinar a adultos. Na segunda parte são apresentados os conceitos relacionados ao uso das ferramentas *web 2.0* em sala de aula e os estudos já realizados sobre as percepções dos sujeitos envolvidos neste processo. Há uma série de recentes publicações sobre o tema realizados no exterior, como os de Mak e Coniam (2008), Panke e Geiser (2009) e Greenhow *et al.* (2009), que investigam as possibilidades de uso dos recursos disponíveis na internet e os possíveis benefícios para o ensino da língua inglesa.

1.1 Quando adultos aprendem ou Andragogia

Esta seção é baseada nos trabalhos de Knowles (1973, 1975, 1984, 1990), Kolb (1984) e, mais recentemente, Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007). Foram os conceitos de Knowles sobre os princípios que orientam o aprendizado de adultos que forneceram o ponto de partida para esta pesquisa, embora autores como Kolb e Pike também tenham dado suas contribuições para a compreensão sobre o modo como os adultos aprendem.

Kolb (*op. cit.*) sugere a utilização de experiências como ponte entre o aprendizado e a vida real do sujeito a fim de consolidar o conteúdo estudado. Seu modelo de aprendizado baseado em experiências promove conexões entre a educação, o trabalho e o desenvolvimento pessoal. Em outras palavras, enfatiza o papel da educação formal em um processo contínuo e o desenvolvimento de indivíduos como cidadãos, como membros de uma família e como seres humanos.

Esse conceito pode ser útil para incentivar a reflexão, a observação e a realização de atividades vivenciais que transportam a teoria para a prática. É um dos conceitos fundamentais da Andragogia, conforme aquilo que foi apresentado por Knowles.

Knowles foi um dos primeiros autores a analisar de modo aprofundado as principais diferenças entre o ensino de crianças e a maneira como os adultos buscam o conhecimento. É o autor que desenvolveu a assim chamada Andragogia e, em sua teoria, considera pontos relevantes e ainda atuais que evidenciam por que um aluno adulto se envolve ou não em um processo de aprendizado. Isso inclui a valorização de experiências já vividas, a forma como o próprio adulto se enxerga dentro de sala de aula, quais são suas expectativas e motivações e como isso se reflete na “vida real” (em outras palavras, nas relações sociais, como por exemplo, no ambiente de trabalho).

O modelo concebido por Knowles (1973) advinha de uma convicção, formada através de seus trabalhos anteriores relacionados à educação informal de adultos, de que adultos e crianças aprendiam de modo diferente, o que propiciou uma base para esse campo de investigação. Além disso, a forma como mapeou o desenvolvimento da educação de adultos nos Estados Unidos da América permitiu que chegasse a algumas conclusões que foram organizadas sob a noção da Andragogia.

O conceito de Andragogia já era utilizado, ainda que de forma irregular, desde 1830, até que Knowles (*op. cit.*) o popularizou a partir de seis pressupostos, desenvolvidos ao longo dos anos, sobre as características de aprendizes adultos que se diferem daquelas associadas às crianças.

São eles:

1. as mudanças no autoconceito: à medida que a pessoa amadurece, seu autoconceito deixa de refletir uma personalidade dependente e passa a representar seu autodirecionamento como ser humano. Adultos são responsáveis por suas ações e querem ser vistos dessa forma. Portanto, uma relação professor-aluno que os coloque em uma posição passiva pode criar um conflito. O educador deve criar

experiências que ajudem os educandos a fazer a transição de aluno dependente para auto-orientado;

2. o papel das experiências: com o amadurecimento, cresce o repertório de experiências, que pode se tornar um valioso recurso para a aprendizagem e fornecer cada vez mais subsídios para novas descobertas. Parte da identidade do adulto é a sua experiência de vida. Negar sua experiência é negar a pessoa. Portanto, uma forma de respeitar o adulto é dar a ele a oportunidade de utilizar sua experiência para contribuir no aprendizado;
3. prontidão para aprender: com o amadurecimento, o sujeito estará mais disposto a aprender aquilo de que necessita para atingir resultados positivos em situações reais de seu cotidiano, ou seja, a necessidade gera prontidão;
4. orientação para a aprendizagem: na idade adulta a perspectiva de tempo está voltada à aplicação imediata de conhecimento. Diferentemente da criança, que é orientada para o processo de aprendizado em si, o adulto tem o foco em sua vida, suas tarefas e seus problemas. Ou seja, ele tem disposição para aprender aquilo que lhe oferece resultados claros e, preferencialmente, imediatos. Dessa maneira, é fundamental demonstrar a aplicação e a utilidade de cada conceito apresentado;
5. motivação para aprender: embora alguns fatores externos possam ser importantes motivadores (melhores salários, promoções, etc.), os aspectos intrínsecos geram uma motivação muito mais ativa. Dessa forma, cursos ou programas devem considerar o estímulo ao desenvolvimento da autoestima, da satisfação no trabalho e da qualidade de vida;

6. necessidade de saber: os adultos precisam saber por que devem aprender o que lhes é apresentado e qual o ganho que terão com o processo, ou seja, de que forma aquilo que estão aprendendo irá melhorar sua qualidade de vida.

Os conceitos de Knowles sobre a Andragogia são interpretados por Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) como uma tentativa de criar um modelo abrangente da aprendizagem de adultos fundamentada nas características desses aprendizes. Embora identifiquem a existência de críticas com relação à crença de que as experiências dos adultos possam reforçar a qualidade do aprendizado, Merriam, Caffarella e Baumgartner (*op. cit.*) baseiam-se nos estudos mais recentes sobre o desenvolvimento do cérebro para validar os conceitos de Knowles, como os relacionados ao autoconceito e à experiência. Enquanto pesquisadores e teóricos ainda discutem o futuro da educação de adultos, as autoras creditam a Andragogia proposta por Knowles como a mais relevante teoria sobre o assunto.

Os conceitos propostos por Knowles colocam o aluno adulto no foco do processo de ensino e aprendizagem, enquanto o professor atua como um orientador ou facilitador do processo, oferecendo informações e sugestões para o aluno e prestando suporte quando necessário. Portanto, esses conceitos se adequam bem ao que se espera que os alunos alcancem em termos de desempenho e performance dentro e, principalmente, fora da sala de aula. Espera-se que sua aplicação no ensino de língua estrangeira possa contribuir para o desenvolvimento de maior autonomia por parte dos alunos no processo de aquisição da língua.

De acordo com as investigações iniciais realizadas no encontro de Prática Exploratória descrito no capítulo anterior, com relação a aprendizes adultos de inglês como língua estrangeira, destacaram-se os seguintes fatores:

- seu desempenho aumenta quando têm a oportunidade de fazer descobertas por conta própria, contando apenas com o suporte do professor se ocorrerem erros que possam interromper a comunicação, segundo o que Knowles (1975) aponta em seus estudos;

- aprendizes adultos apresentam melhor desempenho em tarefas cujo resultado ou significância são de percepção imediata, também conforme propõe Knowles (1984).

Esses resultados iniciais apontaram para a necessidade de uma investigação mais apurada a respeito da forma como o aprendiz adulto se relaciona com as novas tecnologias digitais, mais especificamente com os recursos oferecidos pelas ferramentas *web 2.0*, especialmente aqueles associados à construção colaborativa de conhecimentos, na forma de textos ou colônias de textos, como as *wikis* ou o *Google Docs*, bem como aqueles relacionados à busca e compartilhamento de informação, como a Wikipédia.

Recentes trabalhos investigaram a percepção de alunos adultos sobre o uso de recursos da *web 2.0*, como os de Rosell-Aguilar (2004) e Conole (2008). Os resultados de Rosell-Aguilar (*op. cit.*) indicam que os alunos utilizam a *web* com confiança e são capazes de tirar muito bom proveito de seus recursos. Eles têm uma atitude extremamente positiva em relação à *web* e acreditam que utilizá-la contribui para a sua aprendizagem de uma língua estrangeira (nesse caso, o espanhol).

Ainda segundo Rosell-Aguilar (*op. cit.*), os aprendizes podem ser beneficiados pelos materiais autênticos encontrados *online* – a maioria disponível em forma de texto, embora também haja materiais em áudio e vídeo – tanto quanto por aqueles obtidos através de fontes tradicionais, como livros e jornais. Entretanto, o autor pondera que a mera exposição a materiais autênticos não é suficiente para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois há outros fatores envolvidos, como as habilidades metacognitivas e de avaliação crítica, além de técnicas de leitura.

O estudo de Conole (*op. cit.*) aponta para o fato de que os alunos já utilizam tecnologia em vários aspectos do seu processo de aprendizagem: na comunicação com tutores e outros alunos, criando apresentações e realizando tarefas, por exemplo. Esses recursos são adotados de acordo com preferências e necessidades pessoais, e vistos como elementos principais da orientação e organização da aprendizagem. Os resultados de seu trabalho sugerem uma mudança de postura, de

passiva a mais interativa, por parte dos alunos em relação a seu aprendizado, o que a autora afirma ser uma das características dos aprendizes atuais.

Kárpáti (2009) também realizou estudo similar, no qual discute a evolução dos paradigmas educacionais de modo a incorporar a construção coletiva de conhecimento, conceito-chave da *web 2.0*. Segundo a autora, o aprendizado por meio da colaboração e compartilhamento substitui o modelo de instrução individual, promovendo comunidades de aprendizagem que podem compartilhar recursos históricos e sociais, além de perspectivas que podem estimular o mútuo engajamento nas ações. Isso faz com que os membros participem por sentir que a aquisição de certas habilidades e a construção de conhecimento compartilhado são válidas. Kárpáti (*op. cit.*) afirma ainda que as atividades propiciadas pelas tecnologias *web 2.0* auxiliam o educador a criar ambientes de aprendizagem colaborativa, pois permitem colocar o aluno no centro do processo, mantendo o professor no papel de orientador, aquele que catalisa a construção e o compartilhamento de conhecimento.

Esses estudos também consideram, em maior ou menor grau, os conceitos de nativo digital e imigrante digital, definidos por Prensky (2001a, 2001b), que se baseiam nos diferentes e cada vez mais intensos estímulos a que são expostas as gerações de indivíduos nascidos a partir dos anos 1970 e na plasticidade cerebral que os torna, nesse aspecto, fisicamente e mentalmente distintos das gerações que os precederam.

Os indivíduos que já nasceram ou que desde muito jovens estiveram imersos em ambientes com uma gama de recursos tecnológicos digitais, como computadores, *videogames*, *DVD players* e câmeras digitais, foram denominados por Prensky (*op. cit.*) nativos digitais. O modo como interagem com a tecnologia digital desde tenra idade os torna mais aptos a compreender os conceitos e valores dessa tecnologia, assim como a encontrar meios de aplicação para ela.

Continuando esse pensamento, os imigrantes digitais são os indivíduos que nasceram antes da existência de tecnologia digital e só mais tarde, mesmo durante o

início da fase adulta, começaram a ter acesso e a se familiarizar (ou não) com esses recursos.

Zur e Zur (2010) afirmam, entretanto, que, enquanto nem todos os nativos digitais sentem-se confortáveis em relação ao uso de tecnologias digitais, nem todos os imigrantes digitais são tecnologicamente inaptos e podem ser categorizados entre os seguintes grupos, quanto ao uso desses recursos:

- aqueles que evitam: costumam ter apenas um mínimo de tecnologia relacionado ao seu cotidiano (um telefone fixo, mas não uma conta de *e-mail*, por exemplo);
- aqueles que adotam, mas são relutantes: reconhecem que a tecnologia digital faz parte do mundo atual, mas tentar utilizá-la lhes causa estranhamento;
- aqueles que adotam com entusiasmo: demonstram talento e potencial para o uso de recursos tecnológicos digitais, o que os torna muito semelhantes aos nativos digitais devido à sua capacidade e ao seu interesse.

Para analisar de forma mais apurada os resultados das investigações iniciais realizadas no encontro de prática exploratória, foram desenvolvidos questionários a serem aplicados a um grupo de professores de inglês como língua estrangeira e a um grupo de aprendizes adultos. O objetivo final deste trabalho é propor algumas formas como esses recursos possam ser explorados por professores e alunos a fim de que sua utilização seja estimulante e benéfica para ambas as partes envolvidas e, ainda, represente verdadeiro acréscimo aos recursos disponíveis para o ensino e o aprendizado.

1.2 Web 2.0

O termo *web 2.0* foi criado para abranger recentes porém fundamentais mudanças na forma como a rede mundial de computadores vem sendo utilizada e se referir às novas tecnologias associadas a ela. Embora não haja consenso sobre o

uso do termo *web 2.0*, será considerada aqui a seguinte definição, retirada de *Web 2.0* [2008], com a qual muitos usuários poderão concordar:

Web 2.0 é o termo utilizado para definir a segunda geração da *World Wide Web* cujo foco é a capacidade que as pessoas têm de colaborar entre si e compartilhar informação *online*. *Web 2.0* refere-se basicamente à transição das páginas estáticas – muito pouco, ou nada, interativas – criadas em linguagem HTML para páginas mais dinâmicas, organizadas de forma a oferecer aplicativos interativos aos seus usuários. Outra melhoria trazida com a *Web 2.0* é a inclusão da comunicação aberta, ou ainda, uma troca de informações mais aberta e mais intensa, com ênfase em comunidades *online*.³

De fato, esta geração de recursos se caracteriza pela utilização de programas de computador e páginas da rede mundial cuja interface permite e estimula a troca de informações entre usuários a fim de que o ambiente *online* torne-se mais dinâmico e reforça o conceito de troca de informações e de colaboração entre usuários da rede para a organização do conteúdo publicado pelo uso de sítios e serviços virtuais. Esses sítios e serviços virtuais são aqui denominados ferramentas *web 2.0*. Alguns dos mais populares, a título de exemplo, são: *Facebook*, *Flickr*, *RSS*, *Youtube*, *blogs* e *wikis*.

Cronin (2009) afirma que, se por um lado não há consenso sobre quais sejam os componentes da *Web 2.0*, muitos usuários do termo incluiriam os *sites* de relacionamento, como *Orkut* e *Facebook*; as *wikis*, como o *Wikispaces*, e a mais famosa delas: a Wikipédia; os *blogs*; o *RSS*; e talvez até outras tecnologias como serviços agregados: *Webinars* – seminários *online* e sítios com exibição de arquivos de áudio e vídeo, como o *Youtube*.

Blogs e *wikis* são ferramentas relativamente recentes, mas causaram enorme impacto na nossa sociedade. A Wikipédia é o mais conhecido exemplo de uma *wiki*: um sítio virtual colaborativo que nos apresenta textos cuja autoria não é reclamada; além disso, os *blogs* também se tornaram imensamente populares e arrebataram inúmeros seguidores.

³ Tradução livre de: "Web 2.0 is the term given to describe a second generation of the World Wide Web that is focused on the ability for people to collaborate and share information online. Web 2.0 basically refers to the transition from static HTML Web pages to a more dynamic Web that is more organized and is based on serving Web applications to users. Other improved functionality of Web 2.0 includes open communication with an emphasis on Web-based communities of users, and more open sharing of information." Web 2.0 [2008]

Myers (2009) considera que *blogs* e *wikis* podem ser bom material para o estudo da língua em uso (para fins deste trabalho, a inglesa), além de suscitar questões para o estudo de outros tipos de texto. O autor questiona, por exemplo, o que torna os *blogs* e as *wikis* formas tão distintas como gêneros e que efeitos tem a tecnologia sobre o uso da língua. Para isso, Myers (*op. cit.*) considera como os *blogs* e as *wikis*:

- permitem publicação com facilidade jamais vista;
- contêm *links* para textos, imagens, sons e vídeo;
- oferecem perspectivas diferenciadas sobre eventos;
- são exemplos da globalização;
- desafiam as demarcações entre o público e o privado;
- redefinem conhecimento e autoridade;
- constroem novas comunidades.

Algumas das razões pelas quais Myers (*op. cit.*) justifica a relevância acadêmica de seu trabalho são: [1] o fato de que, se os *blogs* estão se tornando importantes na vida política, social e econômica, é preciso saber como funcionam – tal como é preciso compreender discursos políticos, jornalísticos e anúncios – a fim de compreender o que estão fazendo aqueles que querem persuadir; [2] observar uma forma de mídia em seu surgimento nos ajuda a refletir sobre outras mídias que já tomamos por conhecidas; [3] *blogs* efetivamente usam a rede. Há muitos estudos linguísticos sobre a rede, porém muitas das páginas estudadas pouco diferem de anúncios impressos, relatórios empresariais ou jornais. Os *blogs* utilizam os *links*, o alcance mundial, as ferramentas de busca, a capacidade de incluir vários tipos de material: visual, verbal e sonoro. São nativos da rede, segundo Blood (2002); [4] as mesmas razões se aplicam às *wikis*.

Se estudantes e demais pessoas vão utilizar a Wikipédia como referência, então eles também precisam ler seu conteúdo de maneira crítica. Mesmo que não se use a Wikipédia, é preciso ser capaz de refletir sobre seu potencial de transformar nosso modo de produzir conhecimento sobre o qual haja consenso. As *wikis* são outra inovação que utiliza a rede como sua plataforma, de tal modo que a combinação de recursos de dezenas de milhares de pessoas possa realizar um só projeto, que já era possível, mas nunca imaginado dez anos atrás.

Para Myers (*op. cit.*), os *blogs* e as *wikis* são gêneros de texto mais bem definidos pelos tipos de uso que são feitos deles e pelos modos como esses usos constroem identidades sociais e comunidades do que pela sua forma e conteúdo. O autor considera gêneros como tipos de texto que possuem características em comum porque seus usuários compartilham determinados propósitos. Assim, os textos de um certo gênero se assemelham por uma razão: as pessoas querem fazer repetidamente as mesmas coisas com eles.

Desta forma, Myers (*op. cit.*) descreve os gêneros não apenas como textos; para ele os gêneros incluem e definem práticas, modos de se fazer algo. Para o autor, os usuários de *blogs* e *wikis* não apenas criam um gênero, mas também um mundo social, uma vez que inúmeras pessoas podem estar envolvidas na criação desses textos, entre autores, editores, comentaristas e autores de outros textos relacionados através de *links*.

As trajetórias dos *blogs* e das *wikis* se assemelham, tendo seu início datado entre 1995 e 1998, e cuja explosão de popularidade e interesse se deu entre os anos 2001 e 2004, quando se contava quatro milhões de *blogs* no mundo todo – doze mil surgindo diariamente, e cerca de duzentos mil artigos na Wikipédia, cuja taxa de crescimento era de aproximadamente 100% ao ano. Inovações de *software* permitiram que a publicação de conteúdo na rede se tornasse amplamente acessível àqueles que não dominavam a linguagem HTML (*Hypertext Markup Language*), o que fez com que um número crescente de pessoas no mundo inteiro lançasse mão dessa nova ferramenta para publicar diários pessoais, comentários políticos, relatos de guerras, resenhas, receitas, fotos, criar grupos de interesse e todo tipo de uso. Os usuários já conheciam o formato de colunas de jornal, mas esses gêneros foram claramente modificados com o acréscimo de *links*, comentaristas e a possibilidade de revisões constantes.

Em 1995, Cunningham desenvolveu a *wiki*, uma ferramenta para edição colaborativa de uma página da internet, em um sítio virtual chamado *WikiWikiWeb*. Houve muitos usos para esse *software* em projetos *online* sobre viagens e negócios, por exemplo. Em 2001, Wales e Sanger fundaram a Wikipédia, a mais conhecida aplicação das *wikis*, após tentativas malsucedidas de criar uma enciclopédia *online*

com a contribuição de *experts* contratados. Um detalhe relevante aqui é o uso do sufixo -pédia, que Shirky (2008) associa ao fato de que, embora as *wikis* possam ser aplicadas para variadas formas de escrita, os primeiros usuários foram guiados pelos modelos retóricos das enciclopédias existentes, o que favorecia a sincronia do trabalho inicial. Explica ainda que havia uma percepção mútua do tipo de escrita que deveria ser apropriada a um projeto chamado Wikipédia.

Segundo relata Myers (*op. cit.*), quando Wales e Sanger abriram mão de contratar *experts* para seu projeto então denominado *Nupedia* e disponibilizaram a Wikipédia para o mundo provocaram um abalo nas redes de contato e no status social. Até então a produção de conhecimento, que era tradicionalmente centralizada em poucos polos ao redor do globo, passou a contar com a nova perspectiva da Wikipédia: a de coletar esse conhecimento para uso cotidiano com o auxílio de usuários espalhados por todo o planeta. Tal proposta põe qualquer hierarquia por terra: qualquer um pode contribuir, ao menos enquanto puder evitar que sua contribuição seja revisada por outros editores. Entretanto, a Wikipédia criou suas próprias formas de autoridade, como os Administradores – poucos milhares de editores especializados que podem lançar mão de meios específicos para resolver disputas.

Crystal (2007) acredita que a expectativa da Wikipédia é a de que, ao permitir que todos tenham uma chance de contribuir, a verdade surgirá enfim e o resultado será melhor do que a enciclopédia tradicional, o que, para o autor, contudo, sempre foi uma crença ingênua.

Ainda de acordo com Myers (*op. cit.*), a Wikipédia, no entanto, é um complexo processo de colaboração, em parte baseado em princípios e procedimentos explícitos, mas, principalmente, em um senso implícito de como os usuários devem interagir. Uma certa dose de civilidade, como denomina a própria Wikipédia, e um certo senso de participação em um projeto com normas e objetivos compartilhados são necessários para que a Wikipédia se aprimore ao longo do tempo.

Uma forma de condensar o conteúdo discutido nesta seção e favorecer a visualização de como a *web 2.0* se distingue da *web 1.0* pode ser promovida por

meio da figura a seguir, inspirada na tabela produzida por Kárpáti (2009), que trata das diferenças entre essas duas etapas de evolução da rede, em termos de sua filosofia e função:

Web 1.0	Web 2.0
Britannica Online: conteúdo editado por um grupo fechado de profissionais gerando novas edições	Wikipédia: autoria e edição coletivas, conjunto de informações continuamente crescente
Sites pessoais	Blogs
Publicação	Participação
Busca por palavras-chave	Busca otimizada, considerando padrões de uso da web pelo indivíduo
Páginas de somente leitura	Serviços da web
Taxonomia (palavras descritivas pré-determinadas)	Folksonomia (lista expansível de termos coletivamente definidos)
Ciclos de desenvolvimento de software (códigos fonte não são acessíveis)	Desenvolvimento contínuo (códigos fonte acessíveis)
Todos os direitos reservados	Licença Creative Commons (compartilhamento com menor restrição)
Desenvolvedores atribuem valor	Usuários atribuem valor

Figura 1: diferenças entre a *web 1.0* e a *web 2.0*

1.3 Web 2.0 e Educação

Nos últimos 10 anos, não apenas o acesso à internet, mas a própria natureza da rede mundial de computadores se transformaram. Há dez anos a chamada primeira geração, ou *web 1.0* era vista como um recurso educacional e de comunicação semelhante aos já familiares recursos de sala de aula: utilizada como uma fonte de informação tal como um livro, como meio de apresentação de conteúdo tal como um retroprojetor, ou ainda, como um meio de comunicação com o qual se entra em contato com um palestrante, de acordo com Wallace (2004).

A maior parte dos usuários navegava e obtinha informação e era direcionada em um sítio eletrônico a partir de um ponto de entrada comum, uma página inicial, segundo Cormode e Krishnamurthy (2008). Aqueles que possuíam conhecimento em programação de computadores utilizando a linguagem HTML podiam publicar conteúdo, mas a *web 1.0* comportava apenas uma modesta parcela de criação e de conhecimento pessoal e de compartilhamento, na maior parte dos casos, por meio de fóruns de discussão *online*, por exemplo. Do ponto de vista conceitual, o *design* da *web 1.0*, seus processos e resultados incorporavam o paradigma clássico do conhecimento autorizado. Este conhecimento era compilado por especialistas credenciados nas áreas e disciplinas acadêmicas, os quais, por meio de argumentação formal e baseada em evidências, produziam e apresentavam descobertas e conclusões, conforme Dede (2008).

O termo *web 2.0*, cunhado em 2004, caracteriza a transição da *web 1.0*, cuja característica predominante era a de ser um ambiente somente para leitura, para um ambiente de leitura e escrita como aponta MacManus (2005). A *web 2.0* favorece as práticas participativas e colaborativas. É também referida por termos tais como: um conjunto de tecnologias de relacionamento, segundo Schrage (2001), mídia participativa, como propõem Bull *et al.* (2008) e tecnologias sociais digitais, de acordo com Palfrey e Gasser (2008).

Do ponto de vista conceitual, a *web 2.0* parece abordar o conhecimento como um acordo coletivo que pode combinar fatos com outras dimensões da experiência humana, como opiniões, valores e crenças espirituais. A validade do conhecimento no ambiente *web 2.0* é estabelecida por meio da revisão por pares em uma comunidade engajada com um propósito comum no qual se espera capacidade de compreensão nos casos de disputa e produção de sínteses amplamente aceitas pela comunidade, de acordo com Dede (2008). Em outras palavras, o conhecimento é descentralizado, acessível e co-construído por uma ampla base de usuários.

Cabe aqui destacar o potencial de aplicação de recursos da *web 2.0* sob a perspectiva da possível correlação entre as características propiciadas pelo ambiente *web 2.0* e a teoria socio-interacionista de Vygotsky (1988). Para o autor, a

possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental.

Mediação é a ideia central para compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo socio-histórico. O conceito de mediação baseia-se no fato de que, enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado através de recortes do real. Portanto, enfatiza-se a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, e sim pela mediação feita por outros sujeitos.

A linguagem representa um salto qualitativo na evolução da espécie. Fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por intermédio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, isto é, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real.

Os sistemas de representação da realidade são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o sujeito se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o sujeito e o mundo.

Vygotsky (1988) menciona que a dimensão socio-cultural do desenvolvimento humano não se refere apenas a um amplo cenário, a um pano de fundo onde se desenrola a vida individual. O autor, quando fala em cultura, não está se referindo apenas a fatores abrangentes como o país onde o sujeito vive, seu nível socioeconômico, a profissão de seus pais. Fala do grupo cultural, fornecendo ao sujeito um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significados. A vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis.

Ressalta ainda que o sujeito internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura, não sendo, pois, um segmento de absorção passiva, porém de transformação, de síntese. Esta reconstrução interna é postulada pelo autor na lei que denominou de dupla estimulação: tudo que está no sujeito existe antes no social e somente quando é apreendido, modificado e devolvido para a sociedade, passa a existir no plano interno ao sujeito.

“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica).” (Vygotsky, 1988, p.64)

A interação social é extremamente importante no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento do sujeito se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Vygotsky (*op. cit.*) apresenta ainda uma nova compreensão do processo ensino-aprendizagem, que está ligado sempre àquele que aprende, àquele que ensina e à relação entre essas pessoas, ou seja, ocorre sempre na interação social.

O processo de ensino-aprendizagem tem como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do sujeito, devendo ser adequado à faixa etária e ao nível de conhecimento e habilidades de cada um. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado pelas possibilidades dos sujeitos, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

A sala de aula é como um laboratório no qual o processo discursivo ocorre pelas negociações e conflitos que aparecem perante o novo, perante aquilo que não se conhece ou não se domina e que se apresenta aos aprendizes de maneira problematizadora.

O professor tem o papel explícito de interferir neste ambiente, pois ele exerce o papel de mediador, tanto como outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o sujeito.

Muito embora o autor tenha se voltado para o estudo do desenvolvimento das crianças, guardadas as devidas distinções entre crianças e adultos, é válida a associação se considerada a semelhança da situação de aprendizado, ainda que não seja possível planejar ou prever aquilo que os alunos irão aprender. Assim sendo, o ambiente *web 2.0* pode servir como ferramenta para propiciar a interação entre professor e alunos e entre estes e seus pares, a fim de estimular a troca de informações e conhecimentos.

Com a nova possibilidade de comunicação global através da internet, é fundamental, nesta pesquisa, refletir sobre como este suporte pode ser uma fonte de apoio para o aluno durante o processo de aprendizado de uma língua estrangeira como o inglês, por exemplo. A *World Wide Web* (WWW), em especial, torna-se um recurso importante na medida em que é uma fonte de informação e possibilita a interação entre pessoas de diferentes realidades e facilita a troca de ideias, opiniões, sugestões e críticas. Cada vez mais fica claro que vivemos em uma sociedade que está baseada na informação, o que implica dizer que há no mundo contemporâneo uma demanda por indivíduos capazes de pensar de maneira crítica e de solucionar problemas, conforme alega Ellsworth (1997) *apud* Moura (1999).

O professor que trabalha com a *web* também não pode ter um conhecimento apenas incipiente da parte técnica envolvida nos processos de uso dos recursos, uma vez que seu trabalho passará a requerer qualidade das interações nos materiais didáticos, ou a variedade na tipologia de atividades, a fim de não comprometer aspectos como o da motivação. Em muitos casos, por meio desses recursos inovadores, repetem-se as atitudes, o paradigma educacional pelo qual os professores foram formados. A mudança de suporte precisa vir acompanhada de uma mudança nas práticas educativas, ao custo de 'passar verniz novo' sobre 'antigas' práticas. Novas tecnologias que favorecem o acesso à informação e aos canais de comunicação não são, por si mesmas, educativas, pois para isso dependem de uma proposta que as utilize enquanto mediação para uma

determinada prática com esse fim, segundo afirma Corrêa (2003). Os recursos das ferramentas *web 2.0* são ferramentas de apoio para que se possam atingir os objetivos propostos em um planejamento.

Para efeito do estudo ora desenvolvido serão investigadas algumas das ferramentas da *web 2.0*, sua aplicação no cotidiano e no ensino de inglês como língua estrangeira por meio da análise das percepções de professores e alunos adultos. Para isso, alguns dos recursos atualmente disponíveis na internet foram inicialmente separados em três grupos principais de acordo com características comuns. Entretanto, alguns deles compartilham características de mais de um grupo e, assim sendo, ocupam posições intermediárias. Para isso, em vez de classificar esses recursos em uma tabela, eles foram dispostos em um contínuo em termos de parâmetros cujas variáveis eram a colaboração entre os usuários; a interferência de outros sujeitos, como o professor, na produção e edição de conteúdos; e a interação entre indivíduos. O resultado pode ser observado na figura a seguir:



Figura 2: contínuo de recursos disponíveis na internet

Conforme o que se pode observar na figura acima, os recursos que se aproximam do extremo onde aparecem as redes de relacionamento caracterizam-se por oferecerem menores graus de colaboração e interferência na produção e edição de conteúdo entre usuários, mas possibilitam mais interação, ou seja, troca de amizades, gostos e opiniões acerca de assuntos pessoais. Há também aquelas que se encontram em uma faixa intermediária identificada pelos *blogs*, onde os graus de

colaboração, interação e interferência se aproximam. No outro extremo do contínuo encontram-se as *wikis*, as quais permitem menor grau de interação, nos termos aqui definidos, mas que oferecem maiores graus de colaboração e interferência dos usuários ao estimular a criação e edição coletiva de conteúdo.

1.4 *Web 2.0* em sala de aula

O campo de CALL – *Computer-Assisted Language Learning* (Aprendizado de Línguas com o Auxílio de Computador), cuja principal característica é o fato de que se propõe a ser uma abordagem com foco no aluno, também já rendeu uma série de trabalhos, dentre os quais se pode destacar o de Warschauer (1996).

A premissa básica do CALL, no entanto, que é a interação entre aluno e computador, e o potencial de seus recursos já estão, há muito, superados por aqueles oferecidos pelas ferramentas *web 2.0*. Muito embora persista a utilização de computadores, a interação, agora, se dá entre o aluno e seu professor, seus pares, sua comunidade e, potencialmente, o mundo.

De acordo com Rosen (1997), há diversas afirmações de que “ao utilizarem tecnologia, alunos se tornam mais motivados, ativamente comprometidos com seu aprendizado, solucionam problemas mais eficientemente e adquirem habilidade de pensamento crítico”. Entretanto, não parece haver qualquer relação direta entre o uso de tecnologia em sala de aula e a melhora do aprendizado. Logo, é válido investigar uma das perguntas propostas pela autora: “A tecnologia realmente ajuda alunos a aprender?”

Parece haver uma crença no fato de que a presença de computadores na escola e na sala de aula torna a aula mais dinâmica por meio de seu uso e acesso à internet. Conseqüentemente, não se pode afirmar, *a priori*, que a substituição do quadro comum por um quadro eletrônico seja, por si só, um elemento que promova dinamismo e interação entre alunos, professor e o conteúdo a ser explorado.

Segundo Rosen (*op. cit.*), algumas pesquisas já foram conduzidas nessa área nos últimos anos, contudo, os resultados tendem a demorar muito mais tempo do que o que se leva para a implementação e uso de computadores em escolas. Para a autora, uma armadilha para escolas e professores pode estar associada ao fato de que, assim como é bem-vindo variar os métodos tradicionais de ensino levando-se em conta as necessidades dos alunos, é relevante considerar o modo como o computador é utilizado. Em alguns casos, uma aula puramente baseada no uso de tecnologia pode não ser o método de ensino mais apropriado.

Conforme o que foi visto em alguns dos estudos mais recentes, o uso de tecnologia na sala de aula também se baseia na premissa de que tal medida atende às diferentes necessidades apresentadas pelos alunos e seus estilos de aprendizado. Esse processo pode apresentar melhora ao levar em consideração a teoria das Múltiplas Inteligências proposta por Gardner (1983).

Originalmente, Gardner (*op. cit.*) identificou e descreveu sete tipos de inteligências. Sua teoria causou grande impacto na educação dos anos 1990. Ao longo dos últimos anos ela tem sido aperfeiçoada de modo a acrescentar mais tipos de inteligências às originais e, desde 1999, são consideradas as seguintes:

- espacial;
- existencial;
- físico-cinestésica;
- interpessoal;
- intrapessoal;
- linguística;
- lógico-matemática;
- musical;
- naturalista.

O estudo de Carlson-Pickering (1999) afirma que, quando novas ideias são apresentadas com o apelo ao uso de, no mínimo, três inteligências, aumentam as chances de que a informação seja futuramente lembrada. Dessa forma, a autora sugere que, ao se apresentar um tópico aos alunos oferecendo estímulos variados – uma imagem, vocabulário relacionado, ou uma música, a título de exemplo – eles

serão expostos à informação por meio de diferentes canais, dentre os quais, provavelmente, ao menos um terá maior impacto na percepção de cada aluno e na compreensão do conteúdo em questão.

Para esse efeito, é possível traçar um paralelo com o *Cone of Experience* (Cone das Experiências) de Dale (1969), como se vê na figura a seguir.

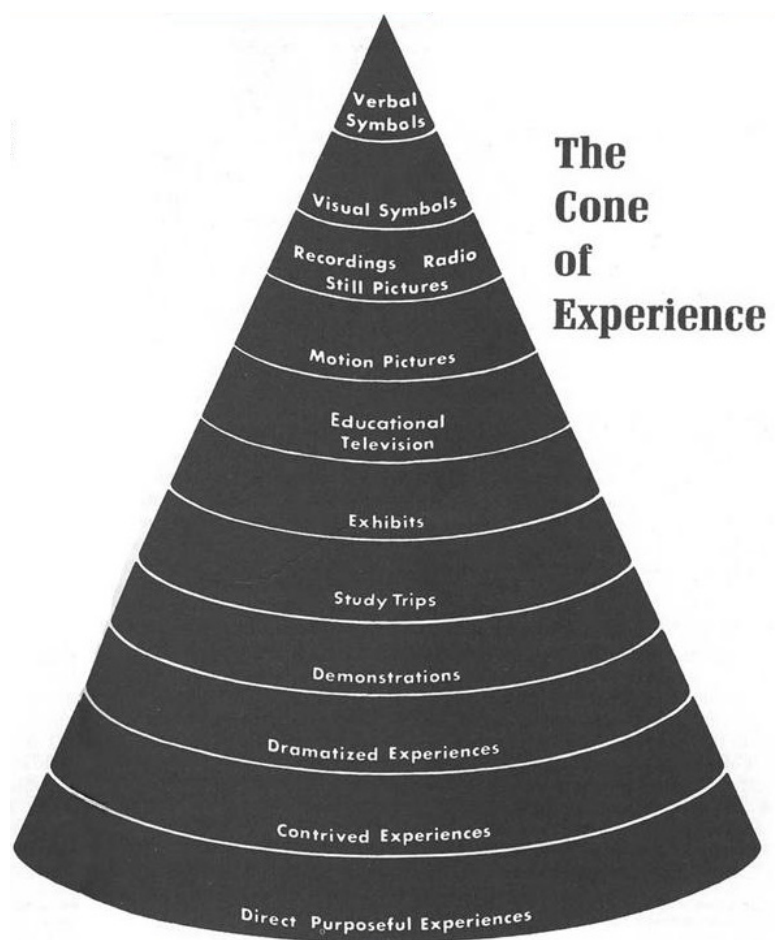


Figura 3: o cone das experiências de Dale

Suas mais recentes interpretações dão conta de que as pessoas geralmente são capazes de lembrar-se de:

- 10% daquilo que leem;
- 20% daquilo que ouvem;
- 30% daquilo que veem;
- 50% daquilo que ouvem e veem;
- 70% daquilo que falam e escrevem;
- 90% daquilo que fazem.

Um claro exemplo para associar as ideias vistas até aqui pode ser o uso das páginas da Wikipédia como fonte de informação e pesquisa e um dos recursos de que se pode lançar mão para propor atividades em pares, trabalhos em grupo e debates. Essa proposta está alinhada ao pensamento de Knowles (1984), o qual sugere que as atividades sejam desenvolvidas no formato de tarefas e ao fato de que, ainda segundo o autor, os adultos têm motivação para aprender à medida que percebem que esse aprendizado irá ajudá-los a desempenhar tarefas similares às que eles encontram em outras circunstâncias.

Neste capítulo foram apresentados alguns tópicos relevantes acerca das ferramentas *web 2.0*. Foi possível perceber como suas características e suas possibilidades de uso podem transformá-las em um veículo facilitador e em um novo estímulo ao aprendizado de inglês como língua estrangeira por parte de aprendizes adultos. Foram vistos ainda conceitos relacionados ao modo como adultos aprendem. Parece haver consenso a respeito do fato de que expor aprendizes adultos a estímulos variados oferece a eles mais oportunidades de aprendizado. Alguns dos tópicos incluídos nas seções deste capítulo foram essenciais para se entender os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa. Segue, no próximo capítulo, a descrição da metodologia utilizada para a coleta e o tratamento de dados.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo serão descritos: a natureza da pesquisa, os procedimentos da coleta e do tratamento dos dados, assim como a análise dos dados. Para apresentar a coleta de dados serão descritos, de maneira detalhada, o instrumento de pesquisa, os participantes envolvidos e os locais. Após esta descrição, serão detalhados os registros desta coleta de dados.

2.1 A pesquisa

Nesta pesquisa foram aplicados questionários contendo perguntas fechadas e semi-abertas como instrumentos de coleta de dado. As respostas e comentários obtidos foram analisados quantitativamente e qualitativamente.

A tradicional divisão entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa não se aplica a esta dissertação pelas razões descritas a seguir. De acordo com Neill (2006), a abordagem qualitativa permite explorar a riqueza e complexidade de fenômenos e proporciona *insights* porque aumenta a compreensão global daquilo que se investiga. Para Strauss e Corbin (1990)⁴, em termos gerais, pode-se definir como pesquisa qualitativa qualquer tipo de pesquisa que produza resultados os quais não possam ser obtidos por meio de procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação.

Na pesquisa qualitativa, portanto, todo o processo é interpretativo. A pesquisa qualitativa pode ser chamada de naturalística, ou seja, um tipo de pesquisa de caráter indutivo e descritivo que, segundo Godoy (1995), usa o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, investigando o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

⁴ Tradução de: “any kind of research that produces findings not arrived at by means of statistical procedures or other means of quantification” (Strauss e Corbin, 1990, p. 17).

Pela pesquisa quantitativa procura-se comprovar teorias e hipóteses baseadas em dados quantitativos. Entretanto, vários fatores têm de ser considerados em uma pesquisa de desenho quantitativo, como, por exemplo, a seleção dos participantes, variáveis, eventos específicos que ocorram entre diferentes medições, bem como variáveis experimentais, relacionadas a processos inerentes aos indivíduos e que são resultado da passagem do tempo.

Para Newman e Benz (1998), toda pesquisa em educação fundamenta-se em percepções subjacentes, o que é válido tanto para métodos quantitativos quanto para métodos qualitativos. Ainda segundo as autoras, na medida em que essas percepções resistam ao escrutínio da investigação científica, esses métodos podem ser estimulados, ensinados a novos pesquisadores e usados, sem reservas, de maneira profissional e ética⁵.

A presente pesquisa não utiliza experimentação controlada e não usa parâmetros controlados para a escolha de seus participantes (a não ser pelo fato de serem professores e alunos adultos de inglês como língua estrangeira), apesar de quantificar os dados de seus respondentes. Ao mesmo tempo, tem uma parte interpretativa das percepções de professores e aprendizes adultos quanto ao uso das ferramentas *web 2.0* como recurso para o ensino e o aprendizado de inglês como língua estrangeira e tem seu pesquisador como principal instrumento desta descrição.

A escolha de questionários aplicados *online* como instrumento de coleta teve como objetivo obter dados suficientes para se avaliar percepções e formas de utilização das ferramentas *web 2.0* dentro e fora da sala de aula. Os sujeitos solicitados a participar da pesquisa de forma voluntária eram professores de inglês que atuam em escolas de idiomas e alunos adultos de um curso livre de inglês em nível intermediário. O tratamento dos dados coletados compreende não só a quantificação, mas também a análise interpretativa dos dados e dos comentários acrescentados às respostas.

⁵ Tradução de: "All research in education stands on basic underlying assumptions. This is true for quantitative methods as well as qualitative methods. To the extent that these assumptions withstand the scrutiny of scientific inquiry, the methods can be supported, taught to novice researchers, and used professionally and ethically without reservation." (Newman e Benz, 1998, p. 8-9)

É preciso considerar o fato de que as respostas e os comentários feitos aos questionários geram dados que são fruto de (muita) reflexão, ao longo de um prazo suficiente para que os respondentes possam ponderar sobre suas respostas e fornecer dados que possivelmente contêm o viés exagerado do anonimato ou, ao contrário, a contenção diante do receio da exposição de suas opiniões ao pesquisador, à comunidade acadêmica e ao público em geral.

A realização do presente estudo teve por premissa o fato de que os sujeitos da pesquisa poderiam não apenas demonstrar algumas percepções distintas, como também compartilhar outras percepções.

Estudos que se baseiam em percepções (*attitudes to language*) têm sido conduzidos há mais de 40 anos em várias disciplinas, dentre elas a Linguística Aplicada. Eles proporcionam valiosas informações, pois residem no centro da análise de interação, em que os cientistas sociais têm se baseado para promover essa forma de pesquisa na perspectiva de ouvintes e falantes. O estudo de atitudes é fundamentado em uma série de posições teóricas relacionadas a percepções pessoais, conforme Giles e Billings (2004).

Esta pesquisa, como já dito, portanto, baseia-se nas percepções de alunos adultos e professores atuantes em relação à utilização de ferramentas *web 2.0* no ensino e na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Percepções pessoais essas que podem ser uma oportunidade para que os alunos tenham voz no cenário do aprendizado de línguas estrangeiras e possam refletir sobre seu papel; e para que os professores reflitam sobre sua prática, tal como propõe Loughran (1996) *apud* Brandt (2008). Loughran afirma que o aprendizado e a reflexão são interligados, e que a reflexão requer a captura de experiência buscando o que as pessoas pensam, meditam e avaliam a respeito de algum assunto. Acrescenta ainda que a reflexão ajuda a desenvolver hábitos, habilidades e atitudes necessárias para professores redirecionarem seu desenvolvimento.

A seção a seguir traz mais detalhes sobre a aplicação dos questionários para a coleta de dados.

2.2 A coleta de dados

Os questionários foram respondidos por professores de inglês como língua estrangeira que atuam em cursos de idiomas e por alunos adultos em nível intermediário, matriculados em um curso de inglês. Mais detalhes sobre os participantes da coleta de dados serão fornecidos na seção 3.2.2. Antes, porém, a próxima seção trará os detalhes dos instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa.

2.2.1 Instrumento de pesquisa

A fim de investigar as percepções de professores e alunos adultos acerca da utilização de ferramentas *web 2.0* no ensino e no aprendizado de inglês como língua estrangeira foi utilizado como instrumento um questionário fechado em duas versões, uma voltada para os professores e outra dedicada aos alunos adultos.

Os questionários foram empregados como ponto de entrada de dados para este estudo com o objetivo de criar as condições necessárias à pesquisa de opiniões, crenças, atitudes e percepções que os professores e aprendizes adultos têm acerca da utilização de ferramentas *web 2.0* no estudo e na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Segundo Cohen e Manion (1989) *apud* McDonough e McDonough (1997:171)⁶, “as pesquisas realizadas com questionários parecem ser muito populares entre pesquisadores educacionais em geral e na pesquisa relacionada ao ensino de língua inglesa em particular”. Esta popularidade deve-se ao fato de que os mesmos podem ser aplicados a grupos pequenos ou grandes, as respostas dos questionários podem ser coletadas em períodos diferentes e, dependendo da

⁶ Tradução livre de “Questionnaire research seems to be very popular among educational researchers in general and ELT research in particular” (Cohen e Manion, 1989; *apud* McDonough e McDonough, 1997, p.171).

precisão e clareza dos mesmos, tornam possível obter informações ou fazer descobertas sobre aquilo que se pesquisa.

Os questionários são comparados por Low (1991) *apud* McDonough e McDonough (1997) a duas outras atividades humanas: as conversas e os testes. Para o autor, os questionários remetem às conversas porque dois dos mais frequentes atos de fala em uma conversa são perguntar e responder a perguntas. Contudo, na conversa há uma dinâmica de poder e confiança que envolve a aceitabilidade de certos tipos de perguntas, o direito de perguntá-las, a pressão de dar uma resposta e o direito de omitir a resposta. Os questionários também remetem aos testes porque podem ser um tipo de documento com perguntas pequenas e simples, sem informações irrelevantes, pouca interação com o pesquisador, que possuem validade e confiabilidade, bem como ausência de redundância ou repetições.

Esse instrumento pode apresentar tipos e tamanhos os mais variados, conter somente um tipo ou uma mistura de tipos de perguntas. McDonough e McDonough (*op. cit.*) consideram longos os questionários com mais de duas páginas e também tratam de questionários abertos e fechados. Segundo eles, questionários abertos são aqueles em que não há alternativas de respostas previamente elaboradas pelo pesquisador, o que permite que os respondentes contribuam com suas próprias visões sobre o assunto investigado e forneçam informações mais detalhadas. Entretanto, os autores citam dois pontos negativos a respeito desse tipo de questionário: [1] exigem mais tempo e boa vontade dos respondentes em preenchê-los e [2] são mais difíceis de analisar do que questionários fechados.

Em relação aos pontos negativos associados aos questionários abertos, pode-se afirmar que o oposto se dá com os questionários fechados, opção feita nesta pesquisa, pois, com seu grande apelo de cunho quantitativo, permitem a obtenção de respostas de um amplo espectro de respondentes, em um número que possa fornecer à pesquisa dados suficientemente representativos da população cujas atitudes e opiniões se investiga.

A produção e aplicação dos questionários, bem como a coleta e tabulação das respostas foram realizadas de forma *online* com uso dos recursos gratuitamente oferecidos pelo sítio eletrônico *SurveyMonkey*⁷. Após o encerramento da coleta de dados, os resultados, exibidos em tabelas e gráficos, foram interpretados e analisados.

Foram produzidas duas versões ligeiramente distintas, uma para os professores, outra para os alunos adultos. Cada questionário difere apenas em três das dez questões que os compõem. Eles foram desenhados de modo a apresentar características variadas, a fim de que, apesar de sua curta extensão, mantivessem os respondentes estimulados a responder e contribuir para a pesquisa por meio de espaço, onde o pesquisador julgou pertinente, para quaisquer comentários que os respondentes desejassem fazer às perguntas ou às suas respostas.

As respostas presentes na seção de comentários de cada questão tiveram de ser abordadas por meio de uma análise do conteúdo. Esta modalidade de análise envolve identificar generalizações, características comuns, justificativas, certos contextos verbais ou estruturas linguísticas (como “Eu acho...”), frases e tópicos repetidos, além de explicações mais longas. (McDonough e McDonough, 1997: 187).

Allwright e Bailey (1991) apontam para a possibilidade de aplicação de três diferentes abordagens para a análise do conteúdo das respostas: frequência, distribuição e saliência daquilo que é mencionado. Sendo assim, para Allwright e Bailey (*op. cit.*) a análise de conteúdo também pode ser quantificada. Portanto, nesta pesquisa, a análise dos questionários é tanto qualitativa como quantitativa, uma vez que alguns dos dados poderão ser quantificados, enquanto outros serão analisados qualitativamente.

As questões possuem objetivos diversos, além de um comum: ao término da coleta e tabulação dos dados, as respostas de professores e alunos serão analisadas separadamente e, a seguir, submetidas a um contraste em termos de

⁷ <http://www.surveymonkey.com>

representação das atitudes dos dois grupos. Assuntos a serem discutidos no capítulo de análise dos dados.

As questões, suas características e seus objetivos serão apresentados a seguir.

a. Primeira pergunta: “Você se sente confortável com relação ao uso de computadores e tecnologias digitais? 1=pouco confortável – muito confortável=10”

Esta pergunta foi feita aos dois grupos. Pedia-se aos respondentes que marcassem um número de um a dez em uma escala que representava, respectivamente, os graus de pouco confortável a muito confortável em relação ao uso de computadores e tecnologias digitais.

O uso de escalas baseou-se no fato de que, segundo McQueen e Knussen (2002), é uma categoria de questões fechadas que permite que um atributo possa ser qualificado em graus que podem variar, por exemplo, de negativo a positivo, ou de baixo a elevado. Ainda de acordo com os autores, essa característica possibilita maior nível de sofisticação sem que se perca o controle de como os participantes irão responder ao manter o foco em um único atributo e medir como se sentem os respondentes em relação a ele por meio de um contínuo de qualidades.

Respostas como 'sim' ou 'não' podem acrescentar pouco à pesquisa de atitude ao agrupar, por exemplo, dois indivíduos que respondam afirmativamente à pergunta ainda que um deles possa ter uma percepção de total controle do uso de computadores enquanto o outro se sinta apenas suficientemente capaz de realizar suas tarefas. Por outro lado, o uso de escalas pode tornar mais nítida a percepção e, neste caso, o grau de conforto dos participantes. Os resultados obtidos por meio de escalas podem fornecer à pesquisa não apenas médias ou percentuais mas também tendências.

b. Segunda pergunta: “Com que frequência você acessa a internet?”

Com relação a esta pergunta, os respondentes eram convidados a selecionar aquela opção que melhor retratasse a sua frequência de acesso à internet em uma escala com as seguintes opções: 'nunca', 'uma ou duas vezes por semana', 'três ou quatro vezes por semana', 'cinco ou seis vezes por semana' e 'diariamente'. Outro objetivo relacionado a esta pergunta refere-se ao cruzamento com os dados obtidos por meio da primeira.

c. Terceira pergunta: “Com que objetivos você acessa a internet?”

A terceira pergunta deseja obter dados que sirvam de subsídio para traçar um perfil dos professores e alunos adultos em termos do uso que fazem dos recursos oferecidos na internet. Para esta pergunta, uma lista contendo doze itens relacionados a possíveis usos da internet como por exemplo: *e-mail*, redes sociais, vídeos, fóruns de discussão e pesquisa acadêmica, foi apresentada aos respondentes, que poderiam selecionar livremente um ou mais itens. Os respondentes receberam ainda a opção de não responder à questão e a oportunidade de acrescentar itens e comentários.

Com base nas respostas coletadas foi possível apurar quais os recursos mais e menos populares entre os dois grupos, quais outros itens não constantes na lista apresentada também fazem uso, bem como identificar se algum deles é preferido ou preterido por alguma razão específica, apontada por meio dos comentários feitos às respostas.

d. Quarta pergunta: “Abaixo estão listadas algumas das ferramentas da internet. Qual o seu grau de familiaridade com elas?”

O intuito desta pergunta era medir o grau de familiaridade dos respondentes com os recursos *web 2.0* analisando dados como a experiência de uso, ou seja, o conhecimento da ferramenta, e a frequência com que acessam e realizam contribuições às nove ferramentas listadas. Desta vez, a seleção se concentrou em nove itens, todos eles intimamente relacionados ao contínuo de recursos disponíveis na internet apresentado no capítulo de fundamentação teórica, porém apresentados

de maneira dispersa. Um segundo e não menos importante objetivo era o de traçar um perfil de uso de professores e alunos adultos para cada categoria.

e. Quinta pergunta: “Indique sua experiência de uso das ferramentas abaixo nas aulas de inglês como língua estrangeira.”

Nesta pergunta o objetivo era o de obter informações sobre a experiência e a expectativa de uso que professores e alunos adultos demonstram com relação aos recursos listados. A coleta desse tipo de dados deve permitir a medição dos graus de rejeição e de aceitação, ou, ao menos, identificar o potencial de uso dos referidos recursos.

f. Sexta pergunta do questionário de professores: “Assinale quais dos itens abaixo você considera restrições ao uso regular de ferramentas *web 2.0* em sala de aula de inglês como língua estrangeira. Indique a relevância destas restrições.”

O objetivo desta pergunta era o de apresentar aos professores tópicos que poderiam representar possíveis restrições ao uso regular de ferramentas *web 2.0* na prática em sala de aula e verificar se e quais razões eles efetivamente identificariam como restrições, além de medir o grau de importância atribuído pelos respondentes a cada um dos itens por meio de uma média de avaliação.

Essa questão não exigia obrigatoriedade de resposta dos participantes, prevendo que pudesse haver aqueles que não identificassem como restrição quaisquer dos itens relacionados, os quais foram escolhidos a partir da experiência do pesquisador e de conversas informais com outros professores que lecionam em cursos de idiomas. A expectativa era a de que, além de assinalarem suas respostas, os professores também acrescentassem comentários que expusessem seus motivos, justificativas e opiniões.

g. Sexta pergunta do questionário de alunos: “Indique a relevância das ferramentas da internet listadas na questão 4 para uso pessoal no seu dia a dia. 1=irrelevante – muito relevante=10”

Conforme exposto no início desta seção, essa foi uma das três perguntas do questionário aplicado aos alunos que difere em relação ao seu tema daquela apresentada aos professores.

Sua finalidade era obter, por meio de uma escala, uma fotografia da percepção que os alunos adultos têm a respeito do uso desses recursos em seu cotidiano, o qual pudesse servir de base para melhor compreensão de suas atitudes e de contraste com o que pensam os alunos acerca do uso dessas mesmas ferramentas em sua aplicação no estudo da língua inglesa.

h. Sétima pergunta do questionário de professores: “Avalie a seguinte proposição: O uso de ferramentas da internet contribui para o ensino de inglês como língua estrangeira.”

O objetivo desta questão era similar e complementar ao da questão anterior. As percepções de professores e alunos adultos puderam ser medidas não apenas por meio de uma escala, como também pelo conteúdo de seus comentários, o que tornou possível o estabelecimento de contraste entre suas atitudes.

i. Sétima pergunta do questionário de alunos: “Avalie a seguinte proposição: O uso de ferramentas da internet contribui para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.”

Conforme o que foi informado acima, esta pergunta tem objetivo semelhante àquela apresentada aos professores e complementar à pergunta sobre a atitude dos alunos sobre o uso desses recursos para fins pessoais.

j. Oitava pergunta do questionário dos professores: “Selecione a opção que inclui o seu tempo de experiência no ensino de inglês como língua estrangeira.”

As três últimas perguntas do questionário dos professores foram destinadas a traçar um perfil dos respondentes sob os aspectos de experiência no ensino de inglês como língua estrangeira, região de atuação, sexo e faixa etária.

k. Oitava pergunta do questionário dos alunos: “Com relação às ferramentas listadas na questão 6, indique a relevância de seu uso para o estudo e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 1= irrelevante – muito relevante =10”

Ainda de acordo com o que foi informado acerca das duas perguntas anteriores, esta pergunta encerra o ciclo que tem como objetivo final medir a atitude dos alunos sobre a relevância do uso desses recursos para o estudo e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

l. Nona pergunta do questionário dos professores: “Qual a região do país em que você atua?”

A fim de melhor conhecer os professores que se voluntariaram a participar da pesquisa, foi lançada esta pergunta, a qual não foi necessária para os alunos, uma vez que todos eram da cidade do Rio de Janeiro.

m. Nona pergunta do questionário de alunos: “Selecione a opção que inclui todo o seu tempo de estudo de inglês como língua estrangeira.”

As duas últimas perguntas do questionário dos alunos foram destinadas a traçar um perfil dos respondentes sob os aspectos de tempo de estudo de inglês como língua estrangeira, sexo e faixa etária.

n. Décima pergunta: “Selecione as opções que indicam o seu sexo e o grupo que inclui sua idade.”

Esta pergunta concluiu a coleta de dados dos dois grupos ao buscar dados que também pudessem contribuir para traçar um perfil dos respondentes.

Após a breve perspectiva teórico-metodológica da de coleta de dados oferecida nesta seção, serão agora descritos os participantes.

2.2.2 Os participantes

Dois grupos de indivíduos foram convidados a serem voluntários para este estudo e a responder a uma das versões dos questionários. Uma versão foi aplicada a professores que atuam em cursos de idiomas em diversas partes do país e que foram convidados a participar desta pesquisa por meio da postagem de um pedido no sítio eletrônico para professores de um curso de idiomas com filiais em vários estados e também por meio de um pedido encaminhado à CVL (Comunidade Virtual da Linguagem)⁸. A razão de sua escolha foi o fato de que são atores principais, tanto quanto os alunos, no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Para isso, utilizou-se uma ferramenta *online* (*SurveyMonkey*) para a confecção de um questionário para professores. O resultado foi satisfatório, visto que cinquenta e cinco professores, de diferentes regiões do Brasil, não só responderam ao questionário, como também foram generosos na produção de comentários às suas respostas.

Uma outra versão do questionário foi aplicada a alunos matriculados em nível intermediário de um curso de idiomas na cidade do Rio de Janeiro. Tal escolha foi fundamentada no fato de que esse tipo de aluno já possui alguma experiência no estudo da língua estrangeira e, possivelmente, já teve oportunidades de empregar os recursos oferecidos pelas ferramentas *web 2.0* durante as aulas ou como parte integrante do processo de aprendizagem, seja estimulado pelo professor, seja por iniciativa própria. Como os questionários foram criados e aplicados diretamente através da internet, apenas alunos de turmas selecionadas (de nível intermediário) no curso de idiomas onde atua este pesquisador receberam o endereço eletrônico e o pedido para que respondessem ao questionário. Entretanto, apenas 40% deles, ou doze alunos em um total de trinta, preencheram o questionário. Esse percentual, contudo, equivale exatamente ao número total de alunos de uma das turmas selecionadas e poderia, portanto, refletir as percepções de um desses grupos.

⁸ <http://tech.groups.yahoo.com/group/CVL/>

O número de alunos adultos respondentes obtido nesta pesquisa propõe uma reflexão para futuros estudos. O uso de questionários *online* pode apresentar essa desvantagem em relação àqueles em papel uma vez que esses últimos poderiam ser aplicados em um determinado intervalo de tempo a qualquer momento durante uma aula e, mesmo que houvesse abstenções, o número de respondentes, muito provavelmente, superaria o obtido com a aplicação da versão *online*.

Não obstante, a versão *online* apresenta economia de custos e recursos como papel e tinta, além de propiciar uma grande economia de tempo com a tabulação dos dados e produção de gráficos e quadros demonstrativos, que já são automaticamente preenchidos à medida que as respostas são coletadas, cabendo ao pesquisador apenas encerrar a aplicação do questionário e iniciar a análise das respostas.

Uma possível combinação desses dois tipos poderia ser composta pela composição de um questionário *online*, a produção de tantas cópias quanto o pesquisador julgasse necessárias para sua investigação e, a seguir, a inserção das respostas coletadas no sítio eletrônico onde foi desenvolvido o questionário para que se obtivesse a tabulação automática dos dados. Contudo, o número de respondentes, a extensão e o tipo de questionários serão os principais fatores a se pesar.

2.2.3 Os locais

Para a realização desta pesquisa foram utilizados dois locais: o ambiente *online* e um curso de idiomas.

A aplicação dos questionários a professores e a alunos ocorreu exclusivamente no ambiente *online*, por meio do sítio eletrônico onde foram desenvolvidos, apresentados e tabulados os questionários, bem como o sítio eletrônico do curso de idiomas em que atuam, onde foi divulgado o convite para que

respondessem ao questionário. Os alunos voluntários para esta pesquisa receberam o convite em suas salas de aula, no curso de idiomas onde estudam.

2.3 Registros e tabulações

As opiniões dos respondentes também foram obtidas por meio dos comentários acrescentados às respostas, os quais foram destacados durante a análise.

Como foi expressamente informado no cabeçalho dos questionários, nenhum dado pessoal dos respondentes ou de seus computadores seria registrado ou repassado ao pesquisador como garantia de absoluto sigilo. Portanto, o registro das respostas contava com o prévio consentimento dos participantes em relação à preservação de suas identidades. Contudo, todos os participantes eram adultos e, logo, tinham competência legal para responder por suas escolhas.

A tabulação dos dados provenientes das respostas aos questionários ocorreu de forma automática após o encerramento do prazo estipulado para a aplicação. Com isso, bastou ao pesquisador copiar os resultados obtidos para confecção de diferentes gráficos e tabelas quando julgou necessário para melhor ilustrar e realizar a subsequente análise.

Após a apresentação da orientação teórica e dos procedimentos metodológicos deste trabalho, será apresentada a análise dos dados no capítulo seguinte.

3 ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo são analisadas as respostas aos questionários e os comentários porventura adicionados por professores e alunos adultos às suas respostas. Para maior clareza, cada questão será avaliada separadamente apresentando-se os resultados obtidos por meio das respostas dos professores e, a seguir, o que se obteve junto aos alunos adultos. As análises e os resultados foram também ilustrados por meio de figuras, gráficos e tabelas, sempre que o pesquisador julgou necessário.

Com relação à primeira pergunta, **“Você se sente confortável com relação ao uso de computadores e tecnologias digitais? 1=pouco confortável – muito confortável=10”**, 58,2% dos respondentes apontaram 10 como seu nível de conforto com relação ao uso de computadores e tecnologias digitais.

1. Você se sente confortável com relação ao uso de computadores e tecnologias digitais? 1= pouco confortável — muito confortável =10													Criar gráfico	Baixar
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei	Contagem de resp.		
Sua opinião	0,0% (0)	1,8% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	5,5% (3)	1,8% (1)	3,6% (2)	9,1% (5)	20,0% (11)	58,2% (32)	0,0% (0)	55		
										Comente sua resposta Show Responses		19		
										questão respondida		55		
										questão ignorada		0		

Figura 4: percepção dos professores sobre suas habilidades em lidar com tecnologias digitais

Juntos, os professores que indicaram os níveis mais altos da escala, de 8 a 10, somam 87,3%, o que corresponde à grande maioria dos respondentes. Dentre os demais, 10,9% sentem-se apenas medianamente confortáveis, enquanto 1,8% deles indicou pouco conforto diante de computadores e tecnologias digitais.

Dos 55 respondentes, nove apontaram problemas quanto ao uso dessas tecnologias através de comentários. Eles reconhecem que a presença de computadores e tecnologias digitais em seus cotidianos e em sala de aula é

constante e progressiva. Entretanto, declararam que, embora reconheçam os benefícios do uso de tal tecnologia, eles ainda encontram dificuldades ao utilizá-la. Dois professores referiram-se a problemas de ordem técnica, enquanto os demais mencionaram falta de conhecimento ou de atualização para o domínio necessário ao desempenho de tarefas nos âmbitos pessoal e profissional.

Os resultados obtidos, associados aos comentários feitos às respostas, indicam uma tendência de que o grupo de professores consultados, em sua maioria, possui uma atitude positiva diante do uso de computadores e tecnologias digitais, ainda que alguns reconheçam limitações de ordem pessoal e também de ordem tecnológica. Dos dezenove comentários, cinco foram destacados a título de ilustração⁹:

“Gosto de usar, acho interessante e isso pode colaborar muito com a nossa área.”

“A tecnologia já é irreversivelmente parte da minha prática profissional diária!! Pesquisa, contatos, envio de material, tudo pela web!”

“Há ferramentas que ainda não tenho experiência e não sei mexer, mas sempre busco aprender”.

“Sim, me sinto confortável. No entanto, às vezes eles me dão certos problemas técnicos que atrapalham um pouco”.

“Objetos eletrônicos sofrem muitas vezes de danos irreversíveis. O risco de perder tudo o que está salvo em pendrives, CDs, ou mesmo na memória interna do computador não me deixa 100% confortável em confiar nessas tecnologias”.

Quanto aos alunos, 50,0% apontaram 10 como seu nível de conforto, enquanto a distribuição das respostas dos demais ficou compreendida entre os valores de sete a nove.

⁹ Toda vez que há reprodução de comentários, esses são apresentados na íntegra.

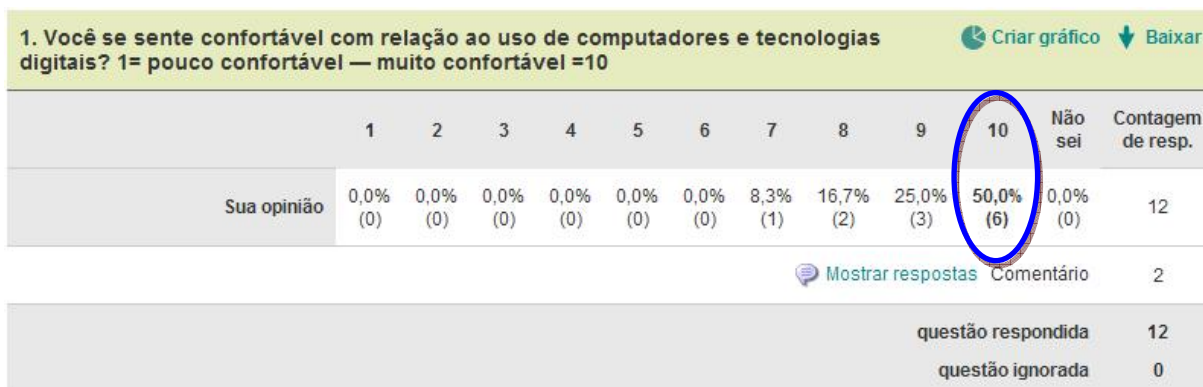


Figura 5: percepção dos alunos adultos sobre suas habilidades em lidar com tecnologias digitais

Juntos, aqueles alunos adultos que assinalaram os valores mais altos da escala, de 8 a 10, somam 91,7%, o que corresponde à maioria absoluta dos respondentes. Dentre os demais, 8,3% sentem-se apenas medianamente confortáveis diante de computadores e tecnologias digitais.

Com relação ao grupo de alunos adultos consultados, também se observa uma atitude positiva acerca do aspecto consultado. Dois comentários foram feitos às respostas, os quais enfatizam a importância do uso de computadores e tecnologias digitais no cotidiano, embora um deles reconheça possíveis riscos associados a esse uso.

“Todas têm pouco risco se tiver cuidado e muita ajuda se você sabe usá-las”.

“Diria que o computador atualmente é fundamental tanto para trabalho, estudo, pesquisas, informações e até lazer”.

No que se refere à segunda pergunta, **“Com que frequência você acessa a internet?”**, 90,9% dos professores marcaram a mesma resposta: diariamente. Apenas 5,5% informaram que realizam acesso cinco ou seis vezes por semana, enquanto somente 3,6% dos respondentes afirmaram realizar acessos três ou quatro vezes por semana. A figura a seguir ilustra os dados obtidos:

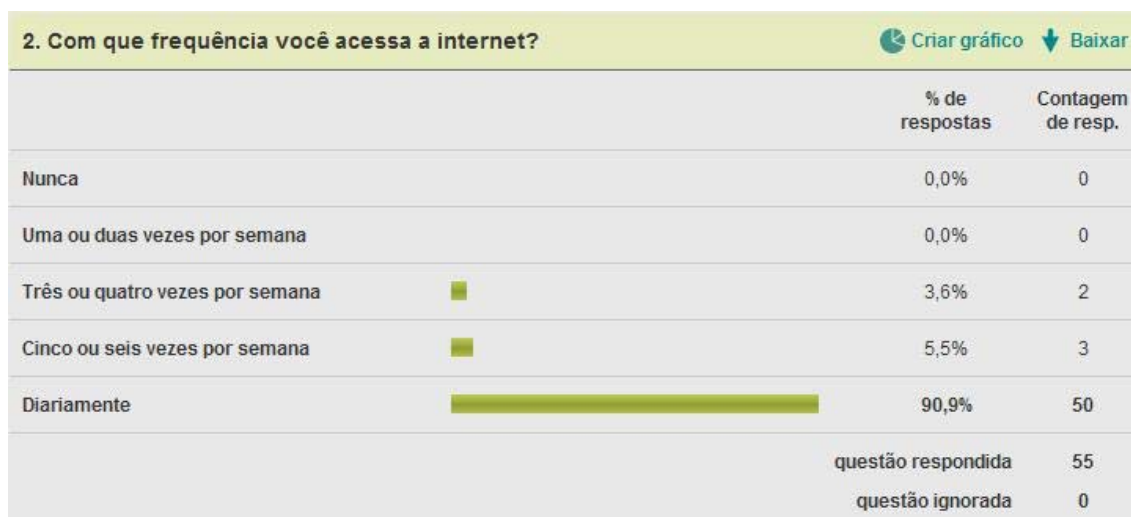


Figura 6: frequência de uso da internet pelos professores

Um cruzamento dos dados apresentados na figura 4 com aqueles exibidos na figura 6 permite observar que o percentual de professores que acessam a internet diariamente (90,9%) supera em muito o de professores que declararam sentir-se muito confortáveis diante de um computador (58,2%). Isto sinaliza que mesmo aqueles que apontam não se sentirem tão confortáveis também acessam a internet diariamente. Desta maneira conclui-se que frequência de acesso não implica necessariamente habilidade em lidar com computadores e tecnologias digitais.

No tocante aos alunos adultos, 91,7% marcaram a opção 'diariamente'. Apenas 8,3% informaram que realizam acesso cinco ou seis vezes por semana.

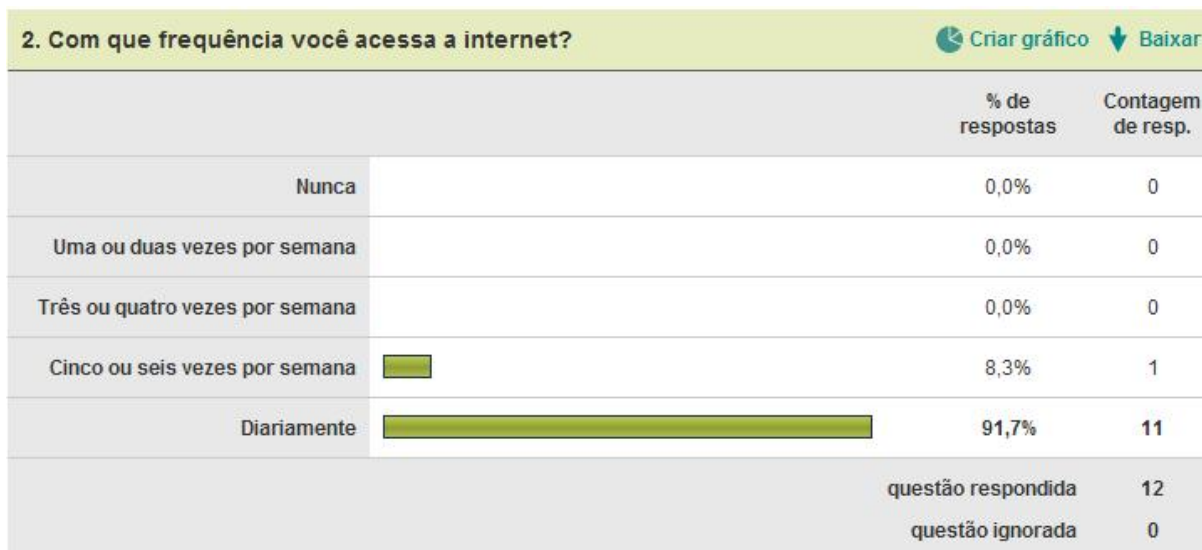


Figura 7: frequência de uso da internet pelos alunos adultos

Similarmente ao avaliado em relação aos professores, cruzando-se os dados apresentados na figura 5 com os da figura 7 é possível notar que o percentual de alunos adultos que acessam a internet diariamente (91,7%) supera em muito o daqueles que declararam sentir-se muito confortáveis diante de um computador (50,0%). Assim, observa-se novamente que a frequência de acesso não está obrigatoriamente relacionada à segurança no uso.

A terceira pergunta, “**Com que objetivos você acessa a internet?**”, forneceu os seguintes dados por parte dos professores: todos responderam acessar a internet para utilizar ou consultar suas contas de *e-mail*; a pesquisa acadêmica, razão para o acesso de 96,4% dos respondentes, aparece em segundo lugar; em terceira posição aparece a pesquisa de assuntos de interesse pessoal ou *hobbies*, com 83,6%. Além disso, nota-se que acessos relacionados a vídeos, a redes sociais e à Wikipédia também estão entre os motivos mais frequentes. Já baixar *softwares*, acessar álbuns de imagens e baixar arquivos de áudio ou de vídeo (*podcasts/vodcasts*) estão, nesta ordem, entre as razões menos frequentes.

Note-se que todos itens relacionados foram selecionados e 14 respondentes acrescentaram os seguintes itens à relação: dicionários, jornais, *Skype*, trabalho, ambientes virtuais de aprendizagem e materiais disponíveis *online* para o ensino de

idiomas. Se ordenadas pelo percentual de respostas, as opções propostas ficariam colocadas como na figura abaixo:

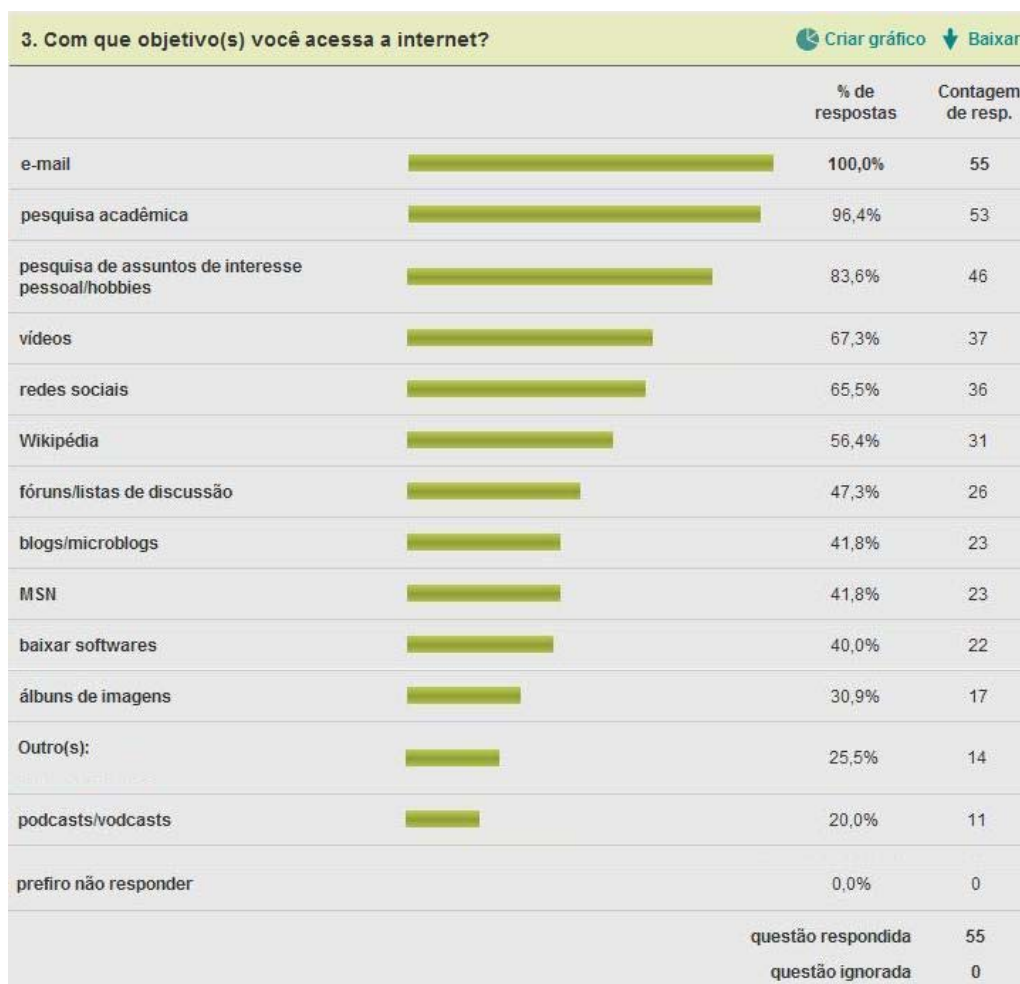


Figura 8: como os professores utilizam a internet

É importante ressaltar que, dos doze itens relacionados para a escolha dos respondentes, onze deles receberam votação igual ou superior a 40,0%, o que pode confirmar a tendência observada nas respostas à primeira questão e ainda indicar um alto grau de familiaridade dos professores com esses recursos.

Observe-se ainda que, conforme os dados acima apresentados, ao acessar a internet os professores ocupam-se prioritariamente em acessar suas contas de correio eletrônico e realizar pesquisas de natureza acadêmica e de assuntos de interesse particular. A característica desses itens parece indicar que mais professores acessam a internet para atividades de natureza individual. Ainda assim, uma parcela superior a 60% deles declarou acessar redes sociais e mais de 40%

ainda afirmaram seu acesso a *blogs* e fóruns de discussão, o que permite perceber que também utilizam a internet de forma colaborativa.

A resposta dos alunos à mesma pergunta, de acordo com a figura 9, mostra que a totalidade dos respondentes acessa a internet para utilizar ou consultar suas contas de *e-mail*, assim como para assistir a vídeos. O acesso a redes sociais, ao *MSN* e a realização de pesquisa de assuntos de interesse pessoal ou *hobbies*, razões para o acesso de 83,3% dos respondentes, aparecem em segundo lugar. Em terceira posição aparecem o acesso à Wikipédia e a pesquisa acadêmica, com 75,0%. Além desses, nota-se que acessos relacionados a baixar *softwares* e acessar álbuns de imagens também estão entre os motivos mais frequentes. Já o acesso a *blogs* e *microblogs*, fóruns ou listas de discussão e para baixar arquivos de áudio ou de vídeo (*podcasts/vodcasts*) estão, nesta ordem, entre as razões menos frequentes.

Note-se que todos itens relacionados na pesquisa foram selecionados. Além deles, dois dos respondentes acrescentaram os seguintes itens à relação: jogos, estudar inglês e baixar livros. Se ordenadas pelo percentual de respostas, as opções propostas ficariam assim colocadas:

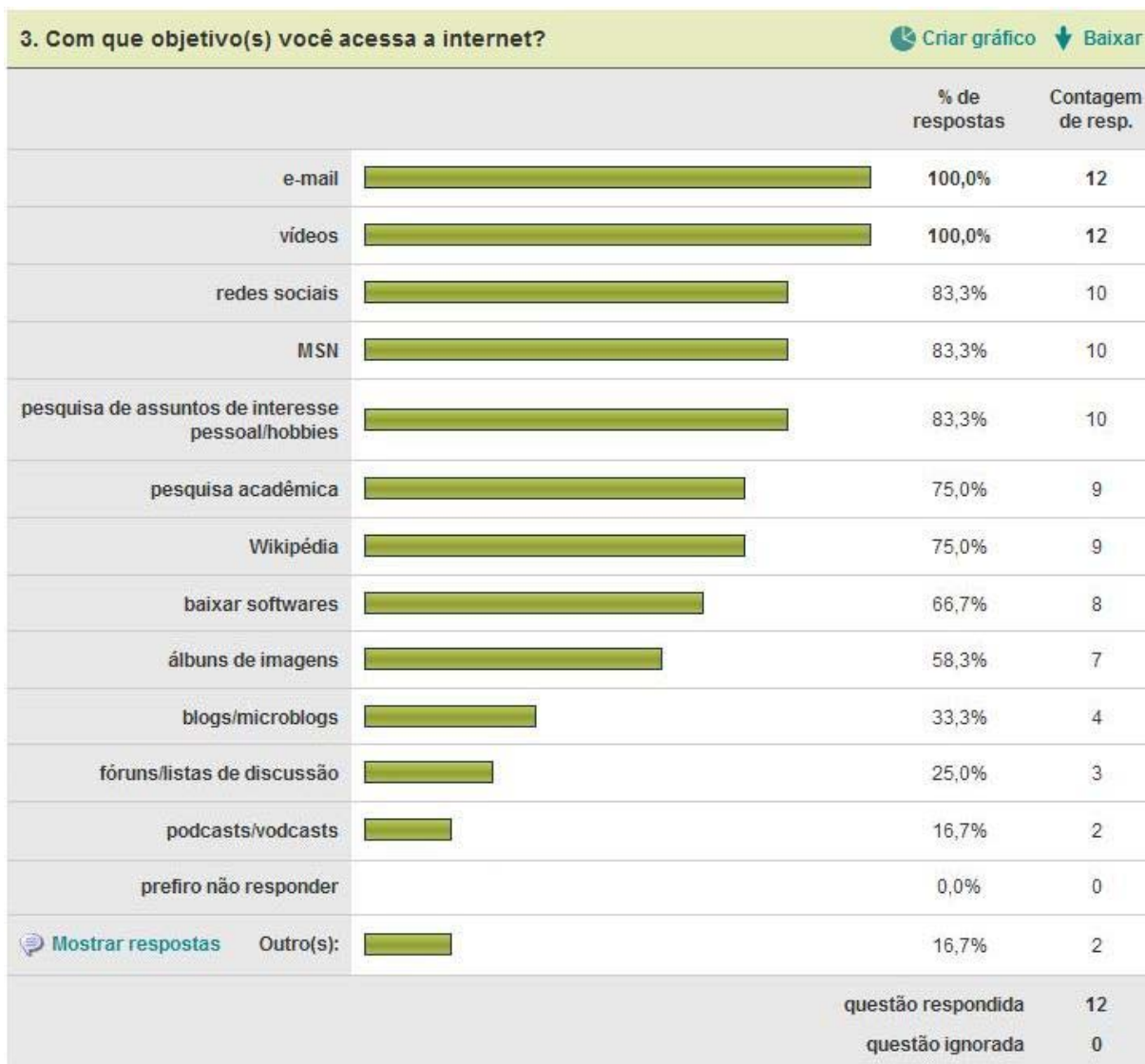


Figura 9: como os alunos adultos utilizam a internet

Por meio das respostas a esta questão, nota-se que pode haver uma mescla de interesses por trás das razões para o acesso à internet. Enquanto recursos como o *MSN*, redes sociais e álbuns de imagens sugerem razões de ordem predominantemente pessoal, outros, como o acesso a *e-mail* e o acesso voltado à pesquisa acadêmica podem apontar que interesses profissionais também estejam envolvidos. De qualquer forma, surpreende o fato de que, dos doze itens relacionados para a escolha dos respondentes, nove deles receberam votação igual ou superior a 58,3%, o que pode indicar alto grau de familiaridade dos alunos adultos com esses recursos.

Com relação à quarta pergunta, **“Abaixo estão listadas algumas das ferramentas da internet. Qual o seu grau de familiaridade com elas?”**, a figura a seguir ilustra o resultado entre os professores:

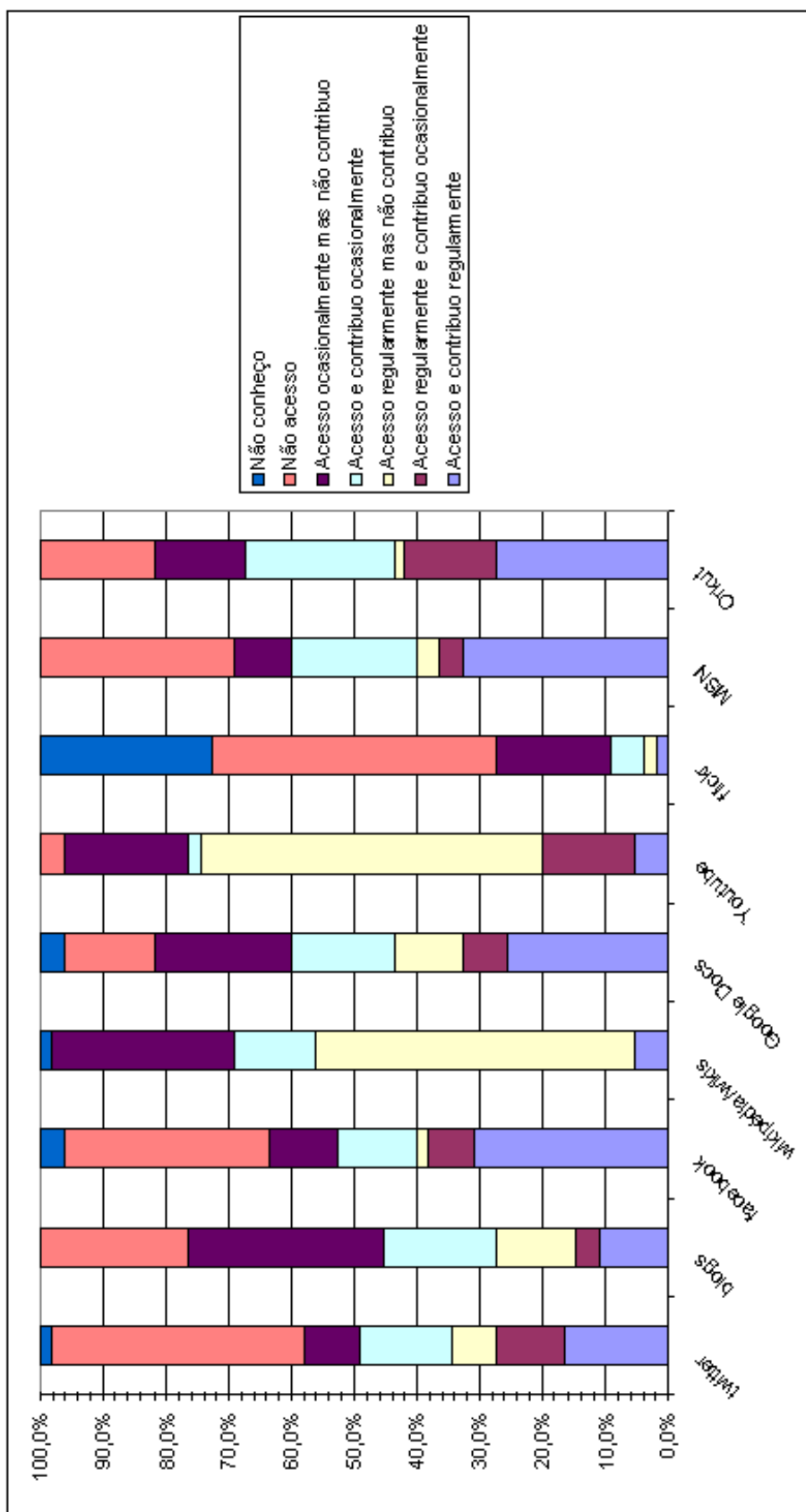


Figura 10: familiaridade dos professores com algumas das ferramentas web 2.0

Verifica-se que as ferramentas *MSN*, *Orkut* e *Google Docs*, estão, nessa ordem, entre os recursos com os quais os professores mais contribuem. O *Youtube* é, no entanto, acessado regularmente por 54,5% dos respondentes, enquanto 50,9% afirmaram acessar regularmente a Wikipédia e/ou *wikis*, muito embora façam menos contribuições a esses recursos.

Uma possível interpretação das respostas provém do agrupamento das categorias de acesso, formando três conjuntos de respondentes: aqueles que acessam, aqueles que não acessam e os demais que afirmaram não conhecer a ferramenta. O resultado de tal síntese pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1: quadro-síntese de uso de ferramentas web 2.0 pelos professores

Ferramenta	Número de respondentes que...		
	acessam	não acessam	não conhecem
Wikipédia/ <i>wikis</i>	54	0	1
<i>Youtube</i>	53	2	0
<i>Orkut</i>	45	10	0
<i>Google Docs</i>	45	8	2
<i>Blogs</i>	42	13	0
<i>MSN</i>	38	17	0
<i>Facebook</i>	35	18	2
<i>Twitter</i>	32	22	1
<i>Flickr</i>	15	25	15

Por meio desta tabela é possível identificar quais das ferramentas são acessadas pela quase totalidade dos respondentes: a Wikipédia e as *wikis* e o *Youtube*. As que são acessadas, mas de forma menos regular, são *Orkut*, *Google Docs*, *blogs* e *MSN*. Além dessas ferramentas, o *Flickr*, o *Twitter* e o *Facebook* estão entre os recursos menos acessados. Acrescenta-se a isto o fato de que 27,3% dos professores declararam não conhecer o *Flickr*.

Para a mesma pergunta, o resultado entre os alunos adultos encontra-se ilustrado na figura a seguir:

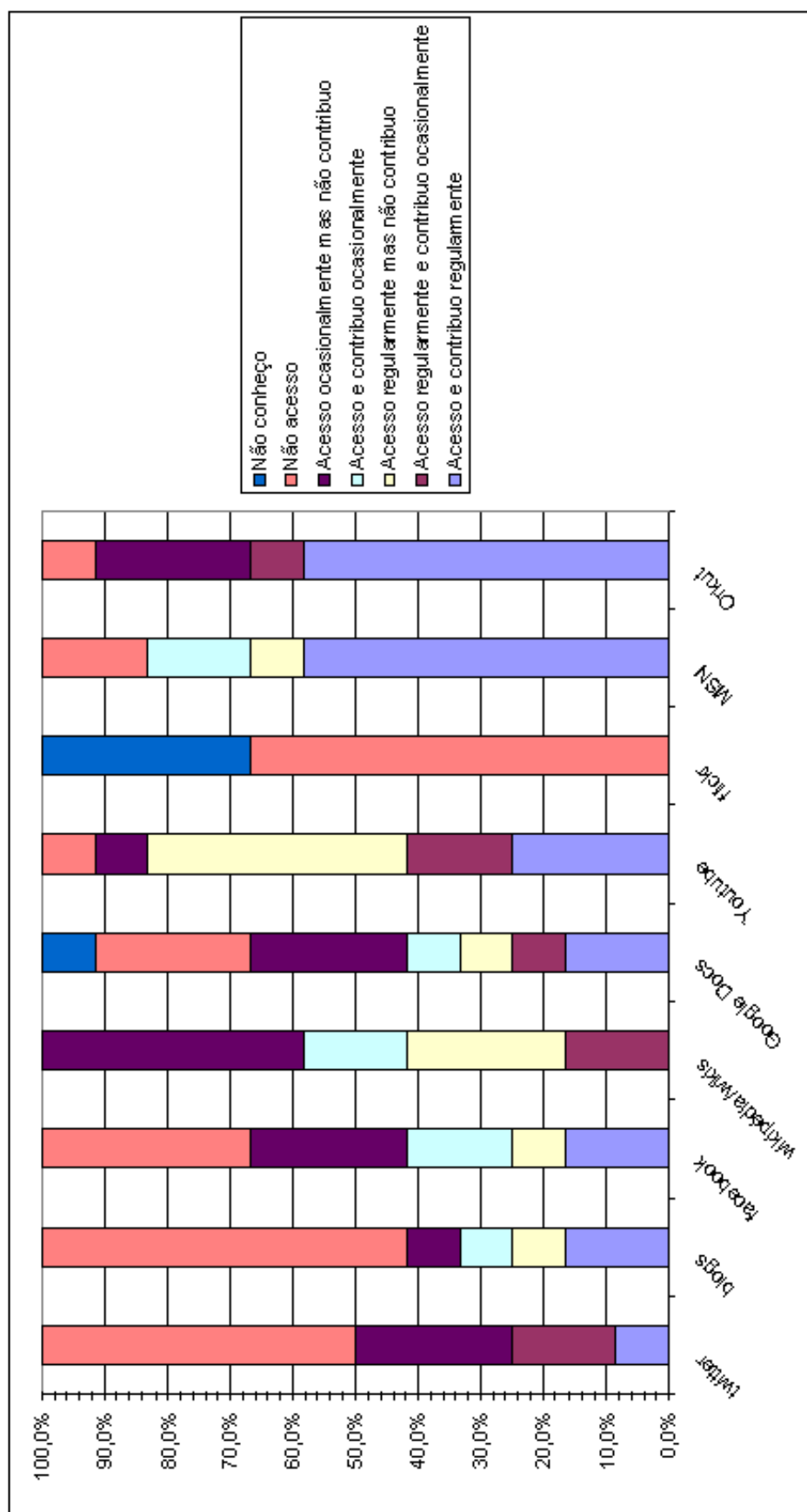


Figura 11: familiaridade dos alunos adultos com algumas ferramentas da web 2.0

Observa-se que, entre os alunos adultos, as ferramentas *MSN* e *Orkut* receberam, cada uma, 58,3% dos votos relacionados ao acesso e contribuição regulares, enquanto o *Youtube* recebeu 41,7% de votos na categoria de acesso regular, sem contribuição. A Wikipédia e as *wikis* a ferramenta *Google Docs* também receberam votos, mais notadamente para o acesso ocasional, com 41,7% e 25,0%, respectivamente. Ainda assim, 8,3% declararam não conhecer o recurso *Google Docs*.

Uma possível interpretação das respostas desses alunos provém do agrupamento das categorias de acesso, formando três conjuntos de respondentes: aqueles que acessam, aqueles que não acessam e os demais que afirmaram não conhecer a ferramenta. O resultado de tal síntese pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 2: quadro-síntese de uso de ferramentas *web 2.0* pelos alunos adultos

Ferramenta	Número de respondentes que...		
	acessam	não acessam	não conhecem
<i>Wikipédia/wikis</i>	12	0	0
<i>Youtube</i>	11	1	0
<i>Orkut</i>	11	1	0
<i>MSN</i>	10	2	0
<i>Google Docs</i>	8	3	1
<i>Facebook</i>	8	4	0
<i>Twitter</i>	6	6	0
<i>Blogs</i>	5	7	0
<i>Flickr</i>	0	8	4

Por meio dessa tabela é possível identificar quais das ferramentas são acessadas pela totalidade dos respondentes: a Wikipédia; e pela quase totalidade dos respondentes: o *Youtube*, o *Orkut* e o *MSN*. *Google Docs* e *Facebook* também são acessados, mas de forma menos regular. Além dessas ferramentas, o *Twitter*, os *blogs* e o *Flickr* estão entre os recursos menos acessados. Acrescenta-se a isto o

fato de que nenhum dos alunos adultos declarou acessar o *Flickr* e 33,3% deles não conhecem a ferramenta.

No que se refere à quinta pergunta, “**Indique sua experiência de uso das ferramentas abaixo nas aulas de inglês como língua estrangeira.**”, a distribuição das respostas dos professores pode ser observada na figura a seguir:

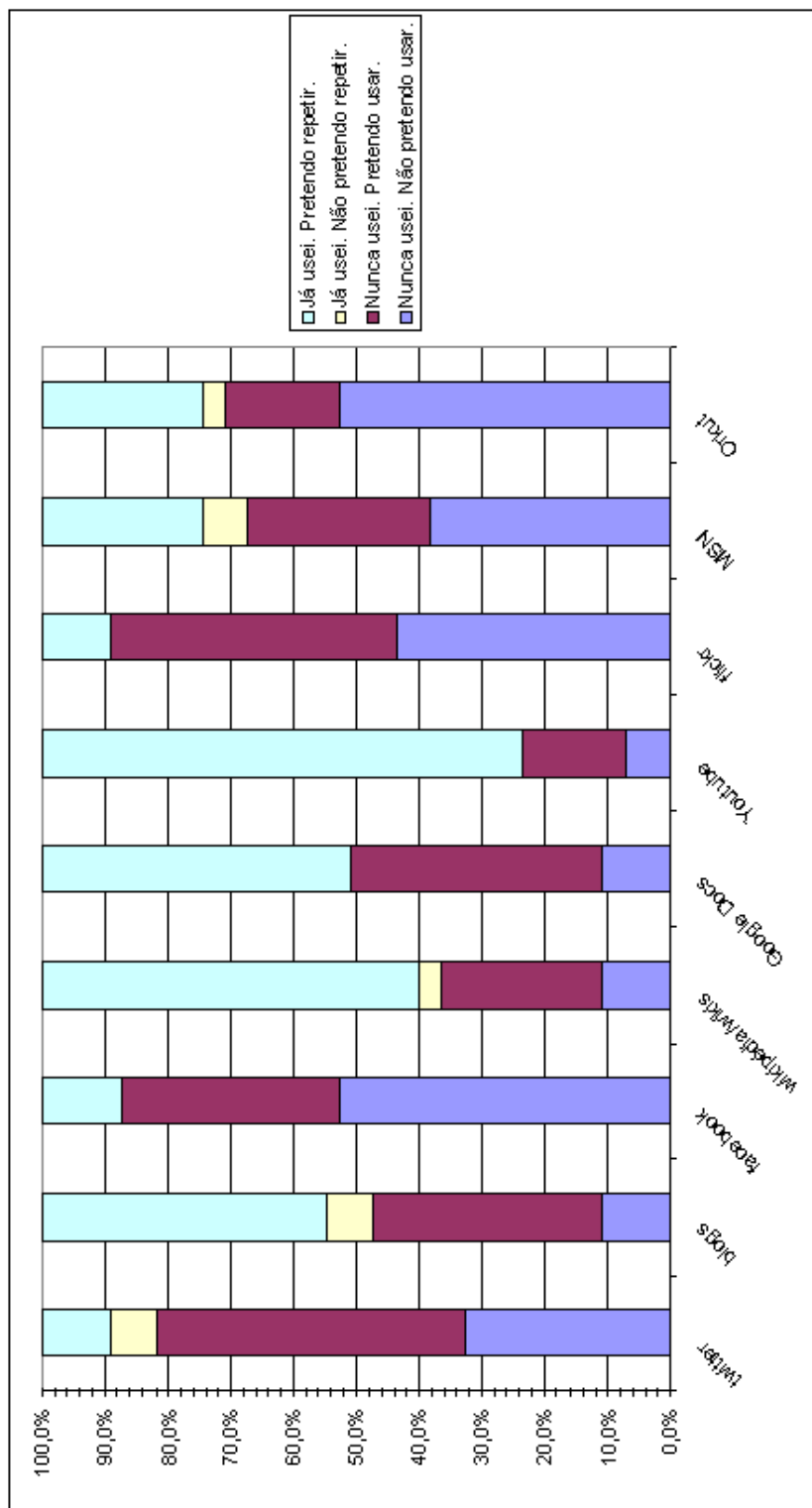


Figura 12: experiência dos professores no uso de ferramentas web 2.0 em sala de aula

Note-se o destaque para aquelas ferramentas as quais os professores indicaram nunca ter usado e não pretender usar: as redes sociais, aqui representadas por *Facebook* e *Orkut* aparecem em primeira colocação com rejeição de 52,7% dos respondentes. O *MSN*, programa de mensagens instantâneas também recebeu rejeição expressiva, de 38,2% dos professores. Dentre os comentários feitos, destaco aqueles que se referem a tais ferramentas:

“As redes sociais, pela grande popularidade, podem deixar o aluno desinteressado, uma vez que o mesmo já tem o hábito de acessar, desenvolvendo, portanto, um jeito 'todo seu' (particular) de usar tal ambiente, dificultando o interesse à exploração sob uma perspectiva didática”.

“O MSN é uma ótima ferramenta de interação síncrona. Contudo, acho que já carrega o estigma de algo pouco confiável e relacionado a futilidades!”

“Há ferramentas que não contribuem para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois são específicas de uso pessoal e não didático”.

Parece então haver uma percepção por parte destes professores de que a popularidade e o uso destas ferramentas interacionais com fins pessoais vai de encontro ao seu uso como recurso didático-pedagógico no ensino de inglês como língua estrangeira. Questões de confiabilidade, privacidade e de segurança podem também estar envolvidas, muito embora não tenham sido aventadas. Uma vez que por meio dessas ferramentas um usuário pode fazer contato com outro ou com muitos, há também que se pesar a exposição do professor e seus alunos à presença de usuários com intenções pouco didáticas ou benéficas.

Comparando as respostas dos alunos à questão 4 e as dos professores à questão 5, surge um claro contraste entre alunos adultos e professores respondentes com relação ao uso dessas ferramentas: os alunos adultos apresentam maior interesse por aquelas ferramentas em que há mais interatividade, como o *Orkut* e o *MSN*, enquanto os professores, por meio de alguns dos seus comentários, sugerem demonstrar maior restrição à sua utilização, diante da percepção de que têm menor controle.

Veja-se que não houve votação expressiva de quaisquer dos itens pelos professores quando se referem a ferramentas que já utilizaram e cujo uso não pretendem repetir. Isso deve significar que os professores fizeram escolhas criteriosas, ou ao menos, acertadas em relação aos seus objetivos e planos de aula.

Note-se também aqueles recursos que os professores indicaram nunca ter usado, mas demonstraram intenção de uso: o *Twitter* e o *Flickr* foram os destaques dessa categoria, assinalados por, respectivamente, 49,1% e 45,5% dos respondentes.

Há ainda aquelas ferramentas as quais os professores já utilizaram e pretendem repetir seu uso. Em ordem de número de votos, são elas: o *Youtube*, a Wikipédia ou *wikis*, o *Google Docs* e os *blogs*.

Essas ferramentas que se destacam parecem ser as mais populares entre os respondentes. Elas têm as características de serem, na ordem citada, as mais colaboracionais no contínuo de recursos atualmente disponíveis na internet, pois permitem maior interferência na sua edição, ao passo que são menos interacionais, no sentido de não priorizarem a comunicação simultânea entre usuários ou a troca de amizades e gostos pessoais como acontece, por exemplo, nas redes de relacionamento.

Em outras palavras, seu conteúdo pode ser produzido por um ou mais usuários e compartilhado por todos os demais. Esse conteúdo pode ainda ser passível de edição por usuários, definidos ou não, e é passível de comentários por todos aqueles que a ele tiverem acesso. Um exemplo pode ser um vídeo postado por um usuário no *Youtube*, o qual pode ser comentado e até mesmo editado por um ou por vários usuários que podem, a seu turno, acrescentar notas, legendas, reduzir ou aumentar sua duração e postar uma nova versão desse vídeo.

Outro exemplo semelhante é o que ocorre com a Wikipédia (a mais conhecida das *wikis*), onde um ou mais usuários submetem um artigo à publicação, outros usuários podem editá-lo ou não antes de publicá-lo e, mesmo depois, estará sempre sujeito a comentários e edições por qualquer usuário. É o que acontece, apenas em

menor escala, com o *Google Docs*, que permite o compartilhamento entre um grupo restrito de usuários convidados a colaborar na edição de um ou mais documentos.

Já os *blogs* possuem a característica de serem editados por um usuário que detém total controle da criação e da atualização do conteúdo nele publicado. Esse usuário pode ser um indivíduo ou um grupo de pessoas, de profissionais de uma determinada área, de jornais ou de empresas. Todos os demais usuários que acessam um *blog* têm somente a possibilidade de publicar respostas e comentários, que até podem incluir *links* para outros locais da rede. Esses comentários podem provocar a edição do conteúdo postado, assim como podem ser editados, ou mesmo excluídos, porém, como já foi dito, essa é uma prerrogativa do usuário criador do *blog*.

Embora não tenha sido feito qualquer comentário específico acerca das ferramentas destacadas nos parágrafos anteriores, os outros dezenove comentários feitos nessa questão permitem entrever a atitude dos professores com relação ao uso de alguns dos itens listados, além do uso de outros recursos em sala de aula de língua estrangeira. Destacam-se alguns comentários:

“Estou aberta a novidades”.

“Todo meio de comunicação é válido”.

“Dependendo do seu propósito, acho interessante usar as ferramentas citadas”.

“Sou tutora em um curso on-line. Acho que isso facilita eu usar ferramentas on-line na sala de aula presencial”.

“O uso de ferramentas em sala de aula está condicionado à familiaridade do professor com estas e a questões de ordem técnica e operacional (disponibilidade de computador(es) e qualidade de conexão à internet)”.

As posições são variadas, mas, de modo geral, positivas. Ainda que se reconheçam limites, restrições e questões de ordem técnica, os professores, através

de suas respostas, permitem que se afirme que estão familiarizados com as ferramentas apresentadas na questão a ponto de saber quais usar e explorar e quais não.

A próxima figura ilustra a distribuição das respostas dos alunos adultos:

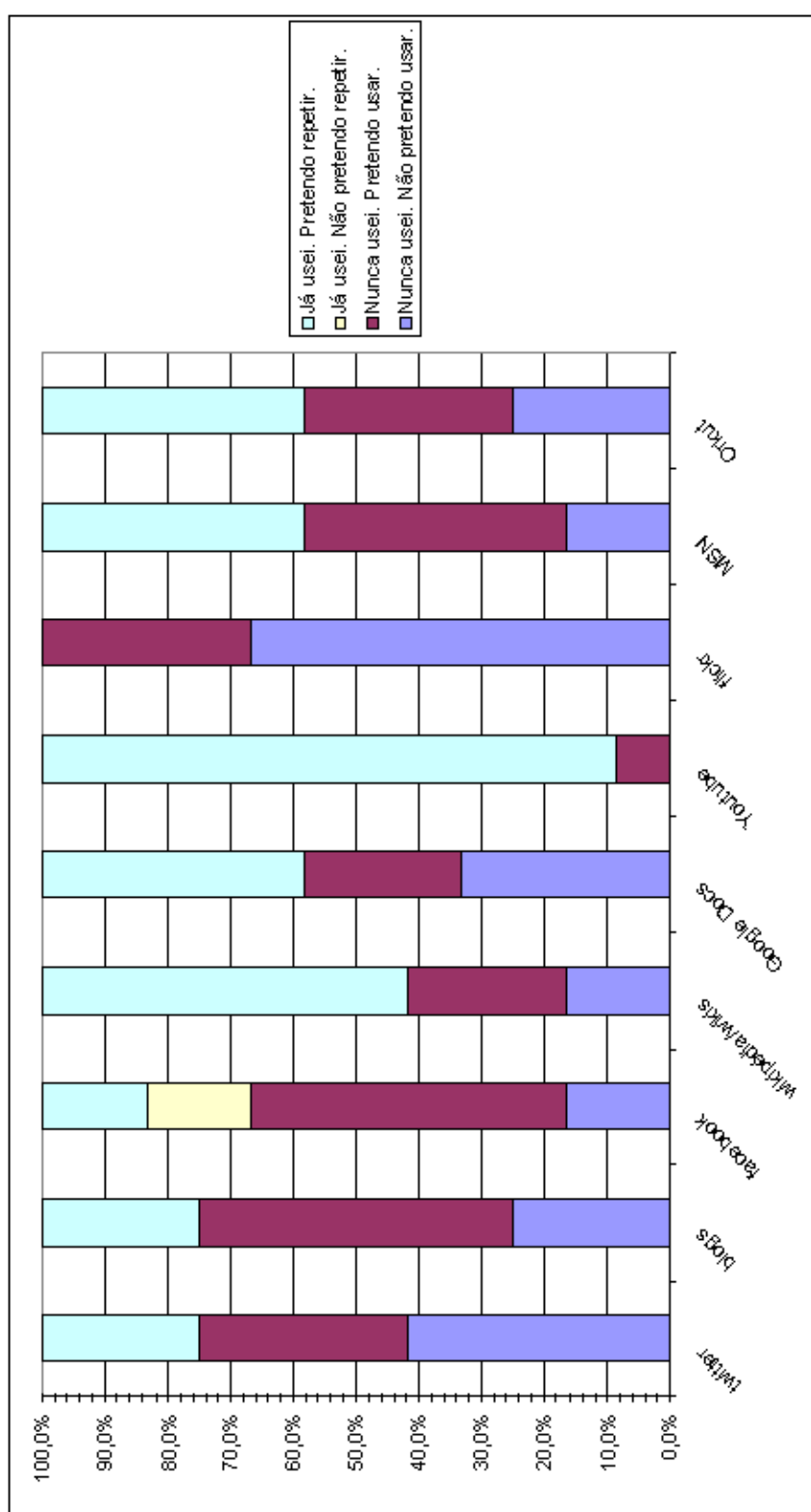


Figura 13: experiência dos alunos adultos no uso de ferramentas web 2.0 em sala de aula

Note-se o destaque para aquelas ferramentas que os alunos adultos indicaram nunca ter usado e não pretendem usar: o *Flickr* e o *Twitter* aparecem em primeira e segunda colocação com a rejeição de, respectivamente, 66,7% e 41,7% dos respondentes.

Observe-se que 50,6% dos alunos adultos afirmaram nunca terem utilizado os *blogs* para o fim em questão, embora tenham interesse em fazê-lo. O mesmo ocorre em relação ao uso do *Facebook*, inclusive com o mesmo percentual de respondentes. Outros 41,7% têm a mesma opinião em relação ao *MSN*. Apenas 16,7% dos respondentes afirmaram já haver utilizado o *Facebook* nas aulas de inglês, embora não pretendam repetir a experiência.

Ao analisar as ferramentas já utilizadas pelos alunos e cujo uso eles pretendem repetir, observa-se que: 91,7% dos respondentes assinalaram o *Youtube*, enquanto 58,3% selecionaram a Wikipédia e as *wikis*. Também merecem destaque os seguintes recursos: *Google Docs*, *MSN* e *Orkut*, cada um deles foi escolha de 41,7% dos alunos adultos. O *Twitter*, os *blogs* e o *Facebook* também foram votados nesta categoria, na qual o *Flickr* foi a única ferramenta a não ser votada.

Dois respondentes deixaram comentários às suas respostas. Um deles alega que nem todas as ferramentas listadas contribuem para o aprendizado de uma língua estrangeira. Já o segundo citou dois outros recursos de que faz uso para o aprendizado de inglês como língua estrangeira, aparentemente fora da sala de aula.

A sexta pergunta do questionário dos professores, **“Assinale quais dos itens abaixo você considera restrições ao uso regular de ferramentas web 2.0 em sala de aula de inglês como língua estrangeira. Indique a relevância destas restrições.”**, revelou os seguintes resultados:

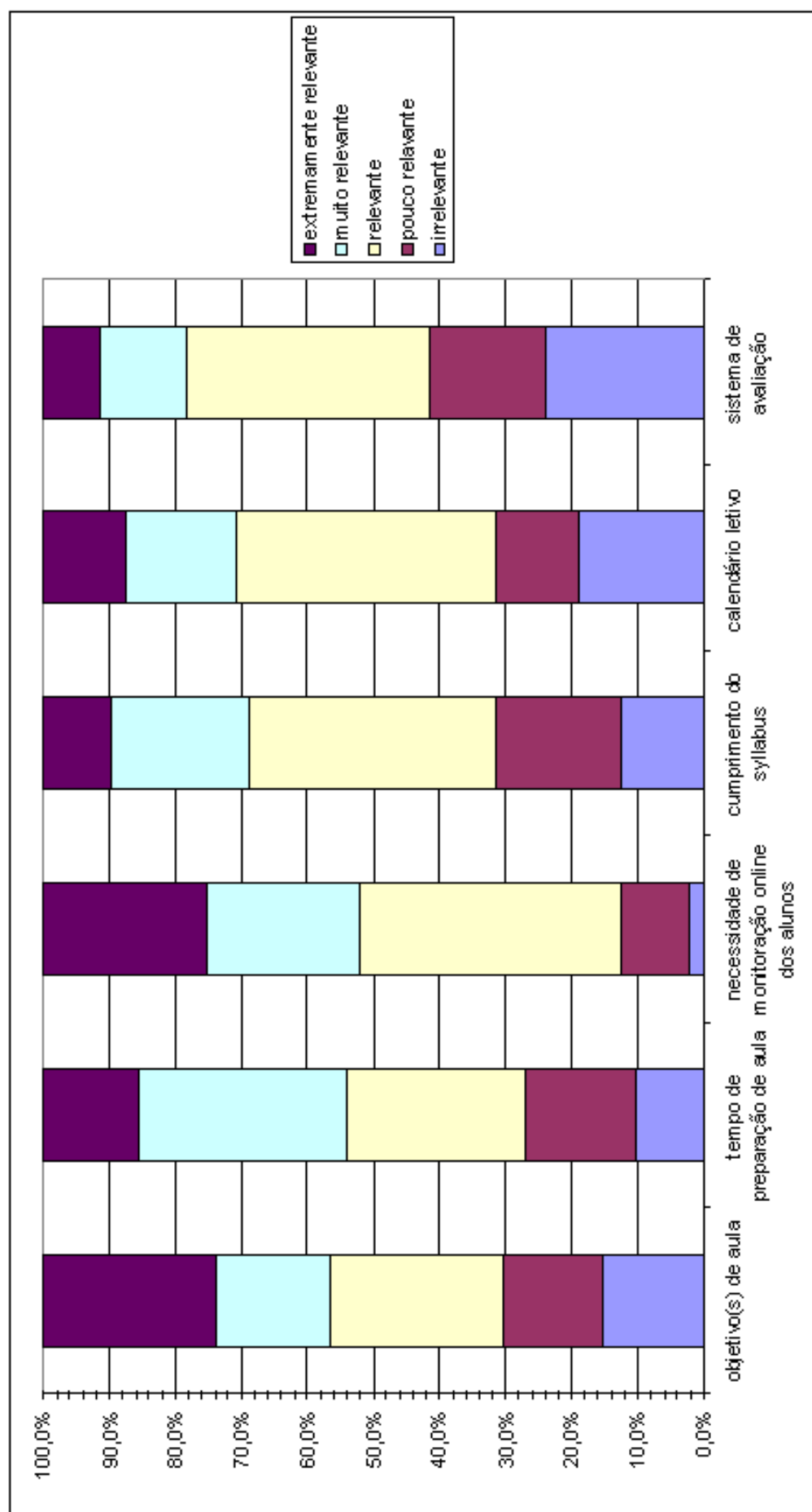


Figura 14: restrições ao uso de ferramentas web 2.0 de acordo com os professores

Nota-se pela distribuição das respostas que 26,1% dos professores apontam objetivo(s) de aula como restrição extremamente relevante para determinar o uso de ferramentas *web 2.0*. Outros 31,3% dos respondentes apontam o tempo de preparação de aula como restrição muito relevante. As demais restrições em questão foram classificadas apenas como relevantes. Dentre essas, em ordem de maior número de votos, observa-se a necessidade de monitoração *online* dos alunos e o calendário letivo em primeira colocação com 39,6%, seguidas do cumprimento do *syllabus*, do sistema de avaliação e de objetivo(s) de aula.

Percebe-se ainda que 10,9% dos professores não responderam à questão. Dezesete comentários foram feitos, dentre os quais, oito respondentes expressaram não haver entendido claramente a questão, embora apenas três deles afirmaram não ter respondido. Dentre os demais comentários há também aqueles que contêm contribuições elucidativas quanto ao entendimento das atitudes dos professores em relação a esses e outros fatores que podem representar restrições.

Um dos respondentes acrescenta a condição de acesso dos alunos à internet fora do curso e indica que o curto tempo em sala de aula e a dispersão dos alunos podem ser fatores a serem considerados.

“Na verdade, as restrições não constam acima: acesso dos alunos à web ou, se o acesso é na escola, em nossa aula, o tempo curto e a dispersão dos alunos”.

De fato, itens claramente colocados, mas, ainda assim, intimamente relacionados com aspectos dados, como: objetivo(s) da aula, o que propõe uma perspectiva micro, do cotidiano; além do cumprimento do *syllabus* e o calendário letivo, que apontam para uma visão macro do período letivo.

Em outro comentário, um respondente define sua posição afirmando:

“Como quaisquer outros recursos adotados em uma dada aula de língua estrangeira, sua utilização está condicionada, em primeiro lugar, ao estabelecimento de objetivos de natureza sociocomunicativa, linguística e educacional”.

O respondente faz um comentário muito pertinente e que poderia ser associado ao item que trata de objetivo(s) da aula.

Merece destaque, ainda, um terceiro comentário em que o respondente declara sua atitude e a percepção de alunos adolescentes e adultos sobre o uso de tais ferramentas, sob seu ponto de vista. Este profissional assim afirma:

“É inegável que a tendência para o futuro da educação está no uso de ferramentas web 2.0 em sala de aula. É um 'caminho sem volta'. Os alunos mais jovens ficam geralmente mais entusiasmados, e gostam de falar no assunto. Os adultos têm interesse também, mas não reagem com o mesmo entusiasmo”.

Curiosamente, a afirmação parece ser ambígua, pois não determina se é positiva ou negativa a avaliação do professor acerca do fato de o uso de tais ferramentas ser uma tendência que julga inegável. O uso da expressão “um caminho sem volta” parece indicar algo de negativo, ou ao menos, fatalista na constatação que o respondente faz. Entretanto, parece fazer parte de sua prática, uma vez que acrescenta em seu comentário a sua percepção sobre as atitudes de diferentes tipos de alunos.

Conclui-se, portanto, que todos os tópicos dados na pergunta, os quais poderiam representar restrições ao uso regular de ferramentas web 2.0 na prática em sala de aula foram validados pelos professores como tal. Além disso, em termos de distribuição de respostas em relação à escala de relevância, verifica-se a tendência de que a necessidade de monitoração *online* dos alunos é uma restrição preponderante, seguida de objetivo(s) de aula e tempo de preparação de aula. Tais resultados apontam para restrições relacionadas a questões de ordem prática e que demandam tempo do professor fora de sala de aula.

A sexta pergunta do questionário de alunos adultos, **“Indique a relevância das ferramentas da internet listadas na questão 4 para uso pessoal no seu dia a dia. 1=irrelevante – muito relevante=10”**, por sua vez, revelou os resultados que podem ser observados na figura a seguir:

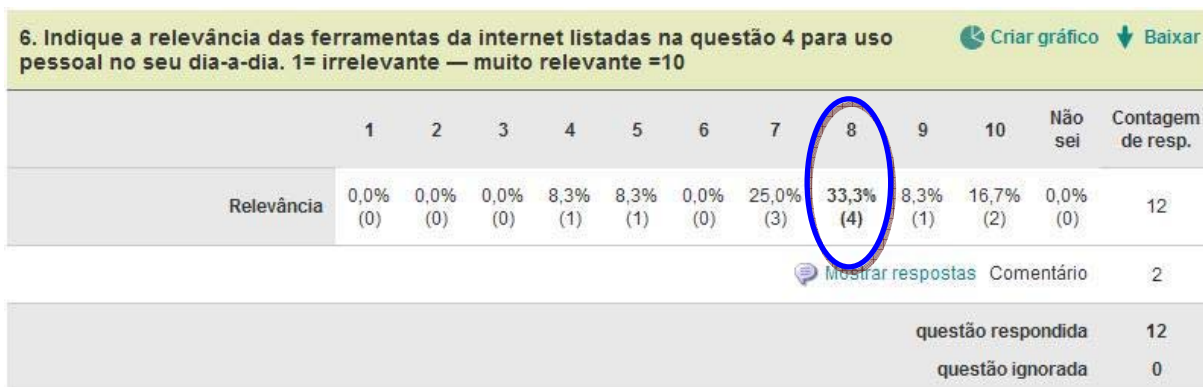


Figura 15: relevância das ferramentas da internet para uso pessoal dos alunos adultos

Nota-se pela distribuição das respostas que 33,3% dos respondentes assinalaram o grau oito como o de relevância para o uso pessoal daqueles recursos da internet. Verifica-se ainda que o somatório dos votos atribuídos aos valores mais altos da escala, de oito a dez, equivale a 58,3% dos respondentes. Além disso, apenas 8,3% dos respondentes atribuíram grau cinco, o mesmo ocorrendo para o percentual daqueles que atribuíram grau quatro – o mais baixo assinalado.

De acordo com o que foi discutido no capítulo de metodologia, a opção pelo uso de uma escala para essa questão permite que se visualize com maior clareza a percepção dos respondentes acerca do que se avalia, além de possibilitar a identificação de tendências associadas à atitude.

Dois alunos acrescentaram comentários às suas respostas. Ambos afirmaram que as ferramentas em questão são importantes em seu cotidiano por agregarem interação, comunicação e entretenimento. Um deles afirmou que haveria ainda outros recursos mais relevantes para seu uso pessoal, mas não os relacionou.

Tais resultados parecem apontar para o fato de que os alunos adultos, além de se sentirem confortáveis em relação ao uso de computadores e tecnologias digitais e acessarem a internet no mínimo cinco vezes por semana, também apresentam baixa rejeição ao uso dos recursos da *web 2.0* em questão.

Com relação à sétima pergunta, ***“Avalie a seguinte proposição: O uso de ferramentas da internet contribui para o ensino de inglês como língua***

estrangeira.”, as respostas dos professores sugerem que eles veem positivamente o uso de ferramentas *web 2.0* no ensino de inglês como língua estrangeira e que concordam com a afirmação proposta. Em outras palavras, 83,6% deles declararam que concordam plenamente com a proposição apresentada. Os demais 16,4% declararam concordar parcialmente.

Pode-se observar a distribuição das respostas na figura a seguir:

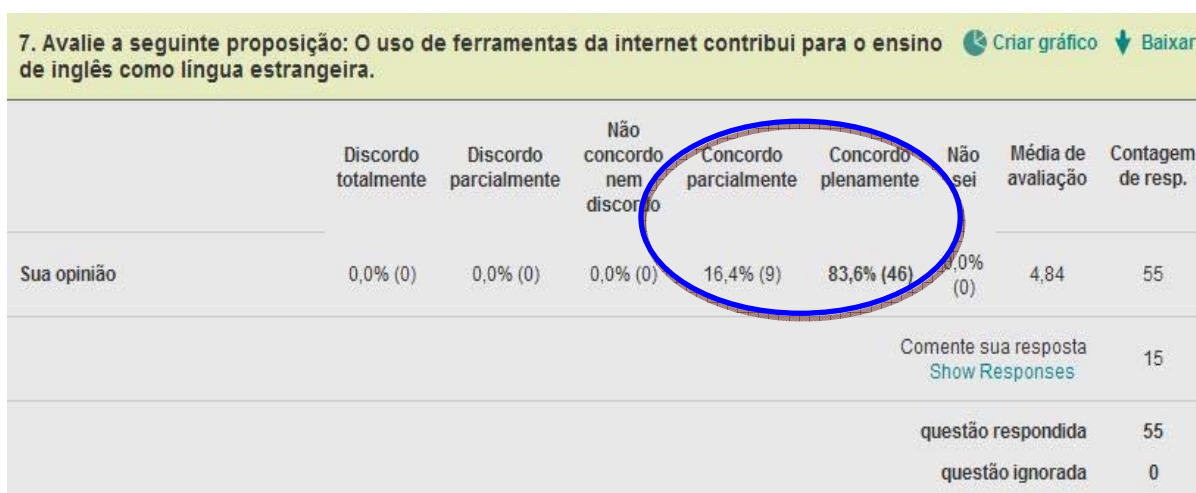


Figura 16: contribuição de ferramentas da internet para o ensino de inglês

Esta pergunta também proporcionou oportunidade para que os professores se manifestassem através de comentários, quinze ao todo. Dentre esses, alguns serão destacados:

“Há que se filtrar o conteúdo a ser utilizado, pois, dependendo da ferramenta, o aprendizado tornar-se-á algo secundário ou mesmo terciário”.

“O simples uso de uma ferramenta não contribui para o ensino. A proposta pedagógica que está por trás, tornando o uso interativo e motivador é que vai contribuir para o processo de ensino e aprendizagem”.

“Desde de que seja bem usada e esse uso seja orientado por um professor ou profissional capacitado”.

“Além de contribuir, desenvolve a autonomia do estudante”.

“As ferramentas da internet são mediadoras do ensino de LE (língua estrangeira)”.

Uma possível interpretação daquilo que afirmam os professores é a de que as ferramentas *web* 2.0 precisam ser cuidadosamente selecionadas e seu uso, embora possa ter impacto nos aspectos motivacional e interacional, não pode prescindir do objetivo didático. Percepções como estas servirão, em conjunto com aquelas fornecidas pelos aprendizes adultos, para traçar um perfil dos professores e dos alunos respondentes e, possivelmente, oferecer subsídios para futuras conclusões acerca do uso dos recursos em análise.

As respostas à sétima pergunta do questionário de alunos, **“Avalie a seguinte proposição: O uso de ferramentas da internet contribui para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.”**, sugerem que os alunos adultos veem positivamente o uso de ferramentas da internet e também concordam com a afirmação proposta. 83,3% deles declararam concordar plenamente com a proposição apresentada. Os demais 16,7% afirmaram apenas concordar parcialmente.

A distribuição das respostas pode ser observada na figura abaixo:

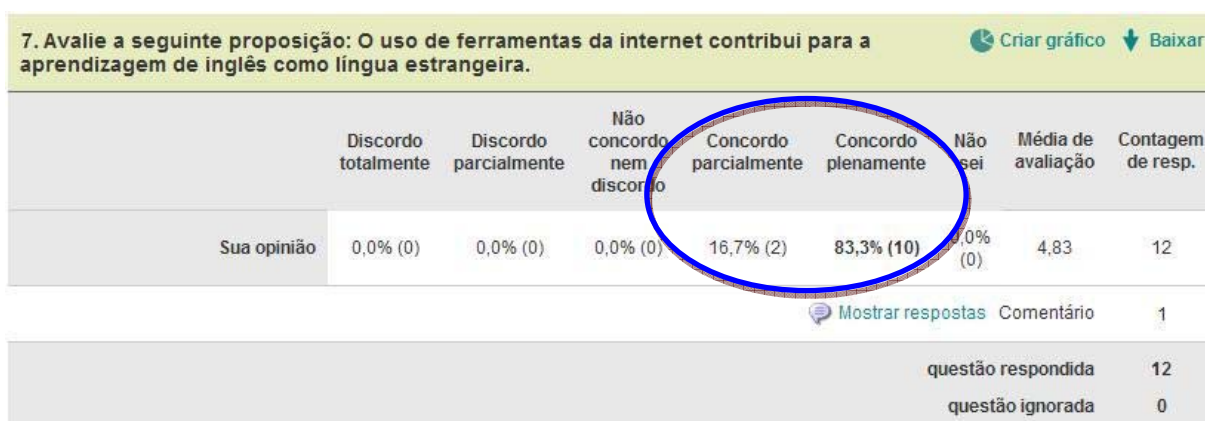


Figura 17: contribuição de ferramentas da internet para o aprendizado de inglês

O único comentário acrescentado à resposta apenas reitera o voto do respondente ao afirmar que nem todas as ferramentas em questão são de grande ajuda para se aprender uma língua estrangeira.

Uma possível interpretação do que afirmam os alunos adultos através das suas respostas a esta questão e à anterior é a de que nem todas as ferramentas *web 2.0* listadas favorecem o aprendizado de inglês como língua estrangeira, portanto seu uso precisa ser cuidadosamente adequado aos objetivos da aula e os interesses deste grupo de alunos.

As respostas dos alunos à questão sobre a relevância do uso das ferramentas *web 2.0* no seu dia a dia sugerem que elas têm papel importante. Esse resultado pode ser interpretado como razão para que elas também sejam bem aceitas pelos alunos no processo de aprendizagem. Seu uso em sala de aula, no ensino de línguas, pode ser favorecido pela motivação que eles já trazem consigo, uma vez que esses recursos são familiares.

No que se refere à oitava pergunta do questionário dos professores, **“Selecione a opção que inclui o seu tempo de experiência no ensino de inglês como língua estrangeira.”**, as respostas coletadas apontam para um grupo heterogêneo de participantes, no qual 41,8% têm até quatro anos de experiência, enquanto 20,0% deles têm vinte ou mais anos de experiência. Todos os demais aparecem relativamente bem distribuídos entre as faixas intermediárias.

A figura a seguir permite visualizar com clareza a distribuição das respostas:

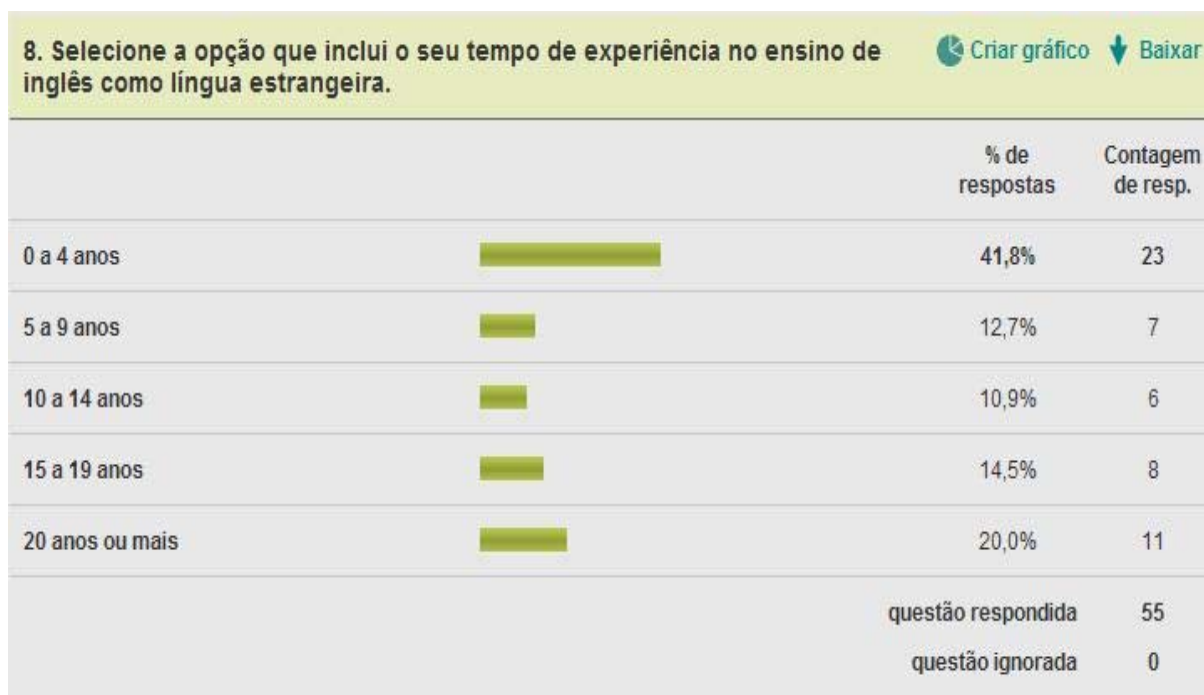


Figura 18: tempo de experiência no ensino de inglês

A oitava pergunta do questionário de alunos adultos, ***“Com relação às ferramentas listadas na questão 6, indique a relevância de seu uso para o estudo e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 1= irrelevante – muito relevante =10”***, obteve respostas que sugerem que os alunos adultos tendem a ver positivamente o uso de ferramentas *web 2.0* para o estudo e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira, porém atribuem variados graus de relevância a elas, concordando apenas em parte com a afirmação proposta, uma vez que foram selecionados os graus de quatro a dez.

Em outras palavras, apenas 16,7% dos respondentes assinalaram o grau dez, enquanto outros 25,0% assinalaram o grau nove. Outros 16,7% selecionaram o grau oito, perfazendo um total de 58,4% dos respondentes.

Pode-se observar a distribuição das respostas na figura a seguir:

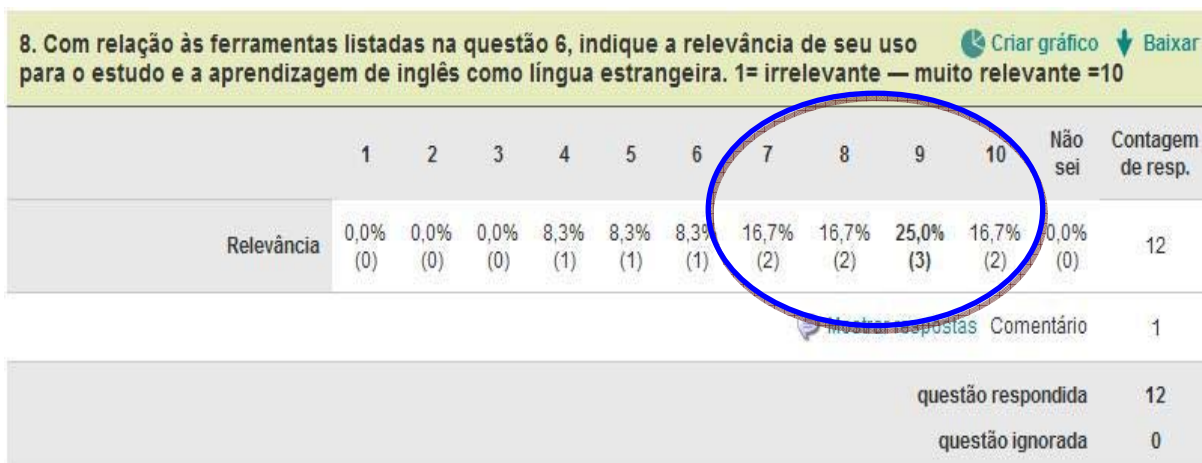


Figura 19: relevância de ferramentas da internet para o estudo e a aprendizagem de inglês

Desta vez, o único comentário acrescentado à resposta reitera o voto do respondente, bem como parece refletir a percepção do grupo ao afirmar que a maioria das ferramentas em questão tem certa relevância no aprendizado de uma língua estrangeira.

Se associado aos resultados das questões relacionadas à relevância do uso desses recursos no dia a dia e sua contribuição para a aprendizagem, pode-se afirmar que os alunos adultos os aprovam. Para eles, os recursos *web 2.0* são considerados parte relevante de seus cotidianos e são vistos como recursos que não só contribuem como também são importantes elementos para a aprendizagem de língua estrangeira.

A nona pergunta do questionário dos professores, **“Qual a região do país em que você atua?”**, retornou os dados que são exibidos na seguinte figura:



Figura 20: região de atuação dos professores respondentes

Dentre os 55 professores que se voluntariaram a responder, 78,2% por cento atuam na Região Sudeste. Não houve respostas de nenhum professor de inglês da Região Norte.

As respostas à nona pergunta do questionário dos alunos adultos, **“Selecione a opção que inclui todo o seu tempo de estudo de inglês como língua estrangeira.”**, apontam para um grupo heterogêneo de aprendizes entre os respondentes a este questionário. Neste grupo de alunos, apenas 8,3% estudaram por até um ano, 41,7% estudaram por mais de dois anos e 50,0% estudaram por quatro anos ou mais.

A distribuição das respostas pode ser observada na figura abaixo:

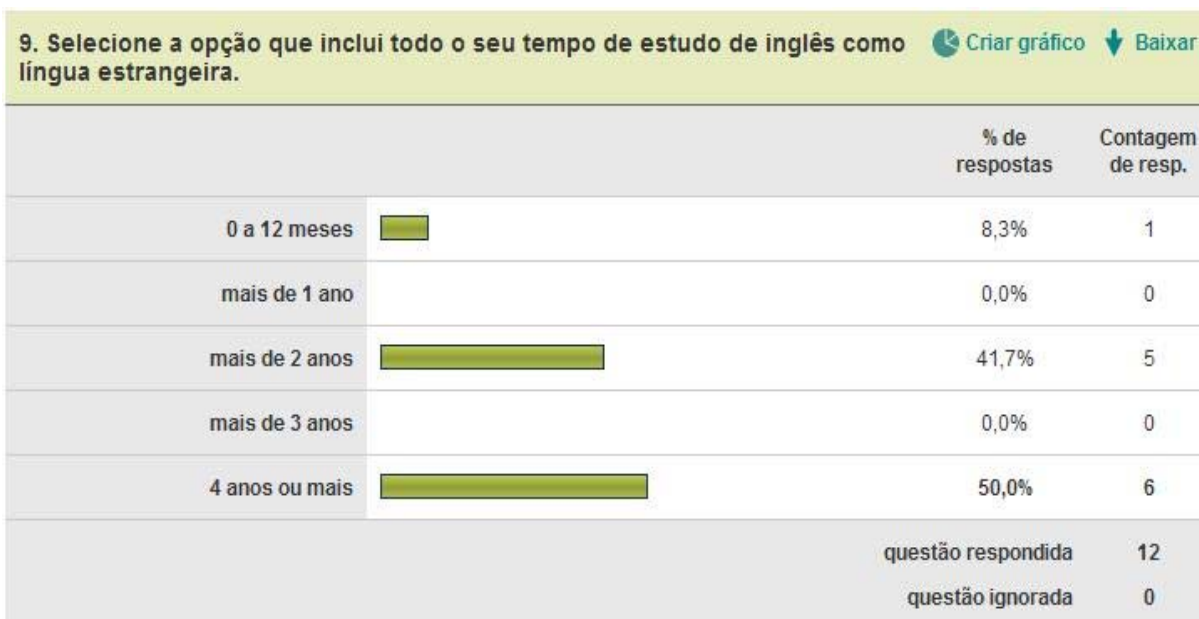


Figura 21: tempo total de estudo de inglês como língua estrangeira pelos alunos adultos

Com relação à décima pergunta, **“Selecione as opções que indicam o seu sexo e o grupo que inclui sua idade.”**, pode-se observar a distribuição das respostas dos professores na figura abaixo:

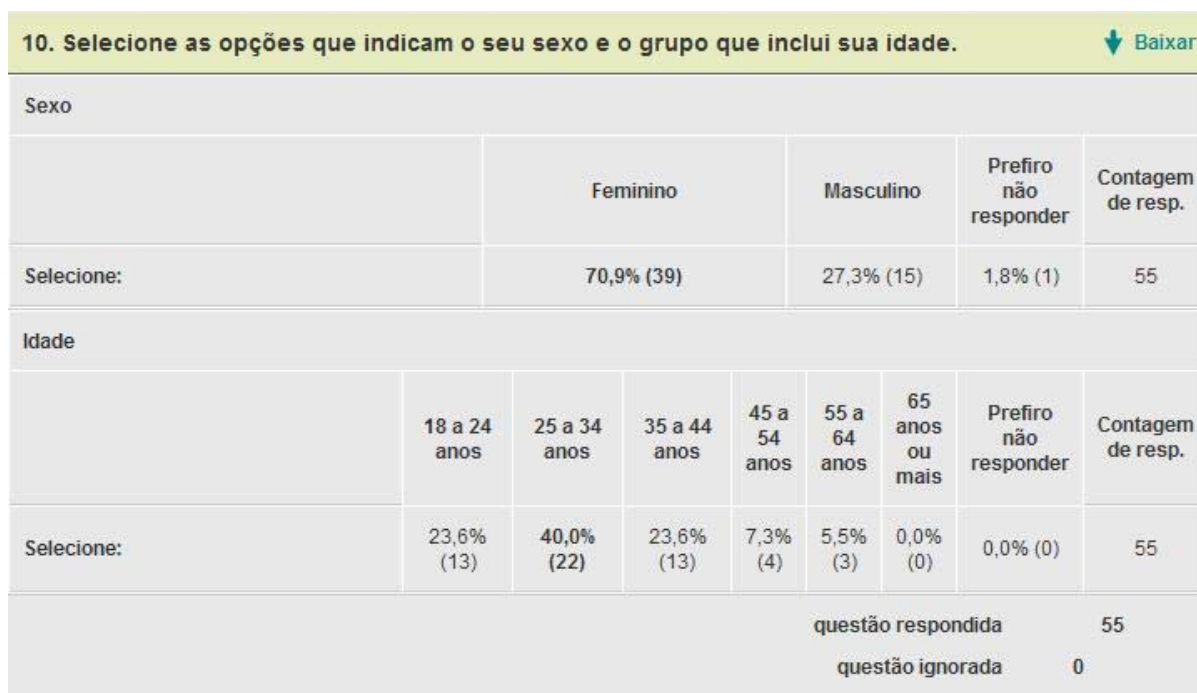


Figura 22: sexo e faixa etária dos professores respondentes

As respostas a esta pergunta permitem entrever um perfil heterogêneo dos professores que se voluntariaram, em sua maioria, do sexo feminino (70,9%), com idades entre 18 e 64 anos. Dentre eles, 40,0% têm entre 25 e 34 anos.

Em relação aos alunos adultos, as respostas coletadas revelam como estão igualmente divididos os voluntários em termos de gênero. Nota-se, ainda, predominância daqueles entre 18 e 24 anos, que somam 58,3%, enquanto 25,0% declararam ter entre 25 e 34 anos e 8,3% afirmaram ter entre 35 e 44 anos de idade. Por fim, 8,3% dos respondentes optaram por não declarar sua faixa etária.

Observe-se a distribuição das respostas no quadro a seguir:







10. Selecione as opções que indicam o seu sexo e o grupo que inclui sua idade.		Criar gráfico	Baixar
		% de respostas	Contagem de resp.
feminino		50,0%	6
masculino		50,0%	6
Prefiro não responder		0,0%	0
18 a 24 anos		58,3%	7
25 a 34 anos		25,0%	3
35 a 44 anos		8,3%	1
45 a 54 anos		0,0%	0
55 a 64 anos		0,0%	0
65 anos ou mais		0,0%	0
Prefiro não responder		8,3%	1
		questão respondida	12
		questão ignorada	0

Figura 23: sexo e faixa etária dos alunos adultos respondentes

As respostas a esta pergunta e à anterior permitem entrever um perfil heterogêneo de aprendizes, igualmente distribuídos em termos de gênero, porém,

com idades entre 18 e 44 anos, entre os quais 50,0% acumularam mais de quatro anos de estudo de inglês como língua estrangeira.

Nota-se, ainda, uma aproximação da atitude do aluno entrevistado com aquela apresentada pelos alunos participantes do estudo de Jarvis e Szymczyk (2010) (ver capítulo de introdução), que também reconheceram a importância do uso de materiais impressos sobre os recursos disponíveis na internet. Ao mesmo tempo, parece preencher a lacuna deixada pela ausência de comentários acerca das respostas fornecidas pelos alunos adultos às questões relacionadas à contribuição e relevância do uso dos recursos da *web 2.0* no estudo de inglês. Seu posicionamento explícito sobre ao menos duas delas (*Twitter* e *Wikipédia*) parece dar conta de que, naturalmente, nem todas as ferramentas disponíveis serão atraentes a todos os alunos.

Analisando-se as preferências dos alunos adultos em relação às ferramentas *web 2.0* investigadas, destaca-se sua preferência por recursos como o *MSN*, redes de relacionamento e álbuns de imagens, ou seja, aqueles posicionados à esquerda no contínuo de recursos da internet e que proporcionam mais interação, o que pode sugerir razões de uso de ordem predominantemente pessoal. Destaca-se também o uso de *e-mail* e a realização de buscas relacionadas à pesquisa acadêmica, os quais podem apontar para o fato de que interesses profissionais também estejam envolvidos.

Ainda assim, percebe-se que os alunos adultos investigados acessam a internet para buscar entretenimento e interação. Tudo parece indicar que esse grupo de alunos já se apropriou do uso de variadas ferramentas *web 2.0*, de acordo com seus interesses, conforme aponta Conole (2008) em seu estudo, e que estão aptos a desempenhar tarefas como multiletrados que são, seguindo o que propõem Shetzer e Warschauer (2000) e diferentemente dos resultados obtidos por Jarvis e Szymczyk (2010).

As respostas e comentários permitem entrever que os alunos adultos consideram o uso de ferramentas *web 2.0* parte importante dos seus cotidianos, bem como apresentam alto grau de aceitação de seu uso no estudo da língua

estrangeira. Um percentual superior a 80,0% de professores e alunos que responderam aos questionários concorda que esses recursos contribuem para o estudo e para o aprendizado de inglês como língua estrangeira.

As ferramentas mais populares entre os professores são, nesta ordem: o *Youtube*, a Wikipédia e as *wikis*, o *Google Docs* e os *blogs*. Essas escolhas parecem refletir não só experiências bem-sucedidas em sala de aula, como também o grau de familiaridade e frequência de uso desses recursos por parte dos professores, conforme se observa em respostas a perguntas anteriores.

Entre os alunos, as mais populares são, nesta ordem: o *Youtube*, a Wikipédia e as *wikis*, o *Google Docs*, o *MSN* e o *Orkut*. Suas escolhas também parecem refletir as mesmas razões apontadas para os professores.

Contudo, a necessidade de monitoração *online* dos alunos é apontada pelos professores como uma restrição preponderante ao uso dos recursos *web 2.0*, seguida de objetivo(s) de aula e tempo de preparação de aula. Tais restrições podem estar relacionadas a questões de ordem prática e que demandam tempo do professor fora de sala de aula.

Embora as ferramentas nas três primeiras posições sejam as mesmas para ambos os grupos, para os professores, a popularidade e o uso de ferramentas interacionais com fins pessoais, como o *MSN* e redes sociais, parecem ir de encontro ao seu uso como recurso didático-pedagógico, uma vez que por meio dessas ferramentas um usuário pode fazer contato com outro ou com muitos. Há, portanto, que se pesar a exposição do professor e seus alunos à presença de usuários com intenções pouco didáticas ou benéficas ao aprendizado.

Observe-se, no entanto, que embora os alunos aprovem o uso de ferramentas como o *MSN* e redes sociais, também acessam o *Youtube* e estão dispostos a trabalhar colaborativamente ao aprovarem o uso de recursos como o *Google Docs*, a Wikipédia e as *wikis*. Nisso estão de acordo com o que informaram os professores, que ainda acrescentam os *blogs* entre suas ferramentas mais populares.

O que se verifica por meio desses dados é que os professores respondentes demonstraram mais interesse justamente por aqueles recursos que estão ao centro e à direita do contínuo de recursos disponíveis na internet 2.0 (cuja definição encontra-se no segundo capítulo), isto é, os *blogs* e as *wikis*, enquanto os alunos aprovam os recursos encontrados em seus extremos, ou seja, as redes de relacionamento e as *wikis*, conforme ilustrado na figura a seguir:



Figura 24: percepções de professores e alunos adultos sobre o contínuo de recursos web 2.0

Em outras palavras, os professores tendem a dar importância àquelas ferramentas que oferecem mais colaboração e mais interferência entre os usuários, incluindo o professor, e que proporcionam menos espaço para interação entre os indivíduos (relacionamentos, troca de amizades, discussão sobre gostos e opiniões pessoais), a exemplo das *wikis* e, em menor grau, dos *blogs*. Já os alunos parecem estar mais motivados a utilizar não só recursos como as *wikis*, além do *Youtube*, como também aqueles que têm características opostas, como as redes de relacionamento e o *MSN*.

Muito embora o grupo de alunos adultos respondentes esteja igualmente distribuído entre os dois sexos e o grupo de professores tenha, em sua maioria (70,9%), representantes do sexo feminino, o fator sexo não parece contribuir para a diferença entre suas atitudes.

Com relação às suas idades, enquanto o maior percentual de alunos adultos (58,3%) se concentra entre 18 e 24 anos, o maior percentual entre os professores (40, 0%) se concentra entre 25 e 34 anos. Porém, 23,6% deles declararam estar na faixa imediatamente anterior e o mesmo percentual declarou estar na faixa imediatamente posterior. O fato uma parcela de alunos superior a 80,0% e de pelo menos 63,6% dos professores respondentes poderem ser considerados o que Prensky (2001a) denominou nativos digitais (ver capítulo de fundamentação teórica) parece ter eliminado o fator idade como preponderante nas suas respostas.

De modo geral, os indivíduos de ambos os grupos demonstram muito interesse e pouca dificuldade em lidar com computadores e tecnologias digitais, inclusive os recursos da *web 2.0*, ou seja, parecem ser multiletrados, no sentido atribuído por Pegrum (2009) *apud* Motteram e Thomas (2010) e discutido no capítulo inicial desta dissertação (habilidade em manipular computadores para interpretar e expressar significados). O que se observa até aqui é que a atitude dos professores e dos alunos adultos tende a ser muito positiva, embora haja algumas poucas considerações a respeito de riscos e falhas relacionados aos recursos *online*. Nisso, a amostragem de indivíduos do presente estudo difere em muito do cenário encontrado, por exemplo, nos estudos de Jarvis e Szymczyk (2010) na Grã-Bretanha.

Esses resultados sugerem que os alunos adultos se mostram aptos a utilizar os recursos *web 2.0* por já terem se apropriado deles em seus cotidianos e demonstram ter as habilidades do multiletramento, conforme é definido por Pegrum (2009). Por sua vez, os professores também se colocam de forma favorável ao uso desses recursos não só porque já fazem uso de vários deles, mas também ao promover oportunidades para que seus alunos possam se beneficiar da aplicação das ferramentas em questão no aprendizado da língua estrangeira.

Resta, enfim, encontrar meios de conciliar as preferências e restrições assinaladas pelos professores com as percepções e preferências de alunos adultos sobre esses recursos. Com isso, espera-se tirar proveito da motivação extrínseca de que esses já vêm munidos e maximizá-la por meio de uma seleção especial de ferramentas e práticas que possam contribuir, ainda que minimamente, para manter

elevada, ou ao menos estável, a motivação intrínseca, a fim de fornecer meios que possam também enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A fim de concluir a análise de dados e antes de passar ao próximo capítulo, onde serão apresentadas as considerações finais, serão aqui retomadas, uma a uma, as perguntas que nortearam esta pesquisa.

1. Quais as percepções dos alunos adultos sobre a utilização das ferramentas *web 2.0* no estudo de inglês como língua estrangeira?

Os dados coletados neste estudo sugerem que os alunos adultos estão aptos a trabalhar colaborativamente na produção de conteúdos e construção de conhecimento com a interferência de vários usuários, como ocorre nas *wikis*. A percepção desses alunos está em consonância com Kárpáti (2009), que afirma que a *web 2.0* é alimentada pela inteligência coletiva.

Esses mesmos alunos, no entanto, não abrem mão da interação síncrona, instantânea, proporcionada por recursos como o *MSN*, no que também estão em sintonia com os resultados encontrados na pesquisa de Conole (2008) no Reino Unido (comentada no capítulo de fundamentação teórica), na qual observou-se que os alunos utilizam uma gama de ferramentas de comunicação no suporte a suas necessidades de aprendizagem e há evidências de uma mudança de ênfase de um aprendizado passivo para um mais interativo.

2. Quais as percepções dos professores sobre a utilização das ferramentas *web 2.0* no ensino de inglês como língua estrangeira?

Os professores apresentam perfil semelhante ao dos alunos adultos, se comparadas as cinco primeiras razões de uso da internet e sua familiaridade com os recursos *web 2.0*. Os resultados indicam ainda que questões de ordem prática e que demandam tempo do professor fora de sala de aula podem ser obstáculos à aplicação das ferramentas *web 2.0*.

Não obstante, quando utilizam essas ferramentas, os professores têm percepções semelhantes às dos alunos ao expressarem sua preferência por aquelas que estão na categoria das *wikis* – tal como o fizeram os alunos – e também pelos *blogs*, no que deles divergem. Os dados indicam que a escolha dos professores tende a priorizar o uso daquelas ferramentas mais voltadas à colaboração e interferência e menos voltadas à interação.

3. Há divergência nas duas percepções? Caso haja, como se caracteriza?

As escolhas de recursos indicadas pelos alunos foram divergentes em relação àquelas favorecidas pelos professores. Enquanto os alunos deram preferência a recursos como por exemplo o *MSN*, cujas características se aproximam às das redes de relacionamento ao permitir maior interação entre usuários, os professores favoreceram o uso de *blogs*, possivelmente pelo potencial que essas ferramentas têm de promover colaboração na produção de conteúdo.

Em relação ao uso de recursos *web 2.0*, no entanto, não houve divergência significativa entre as percepções dos professores e dos alunos adultos voluntários para esta pesquisa, visto que em suas atitudes, experiências, interesses e opiniões com relação ao uso de tecnologia digital há vários pontos de contato e não um abismo. Os resultados obtidos com esses grupos de respondentes indicam que os professores e os alunos parecem demonstrar clara predisposição à utilização de recursos *web 2.0*. Além disso, os resultados sugerem que os alunos adultos já possuem um nível de motivação suficiente para se atribuir a eles o perfil proposto por Knowles (1975) em relação às suas habilidades, necessidades e desejo de ter responsabilidade quanto ao aprendizado apresentadas no capítulo de fundamentação teórica.

Os professores, de modo geral, parecem ter características semelhantes às de seus alunos adultos e, portanto, distantes daquelas relacionadas por Jukes e Dosaj (2003) *apud* Kárpáti (2009). Os autores associam a professores imigrantes digitais preferências como o acesso controlado a informação de um limitado número de fontes, o fornecimento de informação de modo linear, lógico e sequencial e que seus alunos trabalhem de forma independente em vez de interagirem entre si. Ao

invés disso, as respostas coletadas neste trabalho sugerem que os professores preferem que seus alunos recebam informação de modo rápido e por meio de múltiplas mídias, acessem a informação através de *hyperlinks* e trabalhem de modo a interagir simultaneamente com (muitos) outros.

4. Considerando-se o ensino de alunos adultos, quais são as possíveis implicações pedagógicas para a utilização das ferramentas web 2.0 no estudo de inglês como língua estrangeira?

Para responder a esta pergunta é preciso voltar aos princípios da Andragogia, já discutidos no segundo capítulo. Segundo as reformulações mais recentes, o desempenho do aprendiz adulto aumenta à medida que tem a oportunidade de fazer descobertas por conta própria, contando apenas com o suporte do professor. Além disso, sabe-se que alunos adultos apresentam melhor desempenho em tarefas cujo resultado ou significância são de percepção imediata, conforme propõe Knowles (1984). Em outras palavras, o aprendiz adulto está mais propenso a aprender sobre assuntos relacionados ao mundo real e que possuem significado para ele.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de desenvolver este trabalho de pesquisa, a presente dissertação foi estruturada em cinco capítulos. No primeiro, justificou-se a escolha do tema. No segundo capítulo, foram discutidos alguns exemplos de literatura relevante sobre a *web 2.0* e suas ferramentas e possíveis aplicações desses recursos no ensino da língua inglesa. Apresentou-se ainda o quadro teórico da Andragogia, lançado por Knowles em 1973 e atualmente discutido por Merriam, Caffarella e Baumgartner.

O terceiro capítulo apresentou e discutiu métodos de compilação de dados de pesquisa que permitissem dar voz aos alunos adultos e a professores acerca do tópico desta dissertação, dando oportunidade também para que suas opiniões fossem interpretadas, quantificadas e contrastadas.

O quarto capítulo consistiu de uma análise dos dados obtidos. Neste capítulo de conclusão, serão retomadas as perguntas de pesquisa. Também serão apresentadas as implicações pedagógicas (como o planejamento de currículos baseados em tarefas) e as considerações finais. Será feito um levantamento de implicações práticas deste trabalho e serão discutidas as falhas da pesquisa, suas restrições e seus encaminhamentos.

Uma possível forma de contemplar as necessidades dos aprendizes adultos e oferecer uma oportunidade de interação colaborativa com o uso das ferramentas da *web 2.0*, conforme os resultados apresentados e analisados no capítulo anterior, poderia ser a implementação do ensino de línguas baseado em tarefas.

O ensino de línguas baseado em tarefas, ou TBLT (*Task-based language teaching*), aproxima-se dos descritores gerais da Andragogia, na medida em que neste sentido, segundo Skehan (1998) *apud* Huang (2010), tarefa é uma atividade cujo foco está no significado, na qual há um problema a ser resolvido, que possui relação com o mundo real e que pode ser avaliada em termos de seu resultado.

Huang (2010) afirma que no TBLT o foco está na conclusão da tarefa. Segundo a autora, essas tarefas são geralmente realizadas em pares ou pequenos

grupos, de forma a propiciar oportunidades de interação, de colaboração e de uso ativo da língua por parte dos aprendizes. O TBLT favorece o uso mais abrangente da língua ao concentrar-se predominantemente no significado e só então permitir que os aprendizes se concentrem na forma.

Acrescente-se a essas ideias a percepção de que, na presente época, importa menos o papel dos computadores na sala de aula e mais o papel da sala de aula na sociedade da tecnologia da informação em que vivemos, segundo Warschauer e Healey (1998).

Ainda em relação à questão discutida na quarta pergunta de pesquisa, é preciso lançar mão de recentes trabalhos que tratam das possíveis implicações pedagógicas da utilização das ferramentas *web 2.0* no ensino de inglês como língua estrangeira a alunos adultos. Um desses trabalhos, como o de Kárpáti (2009), discute a necessidade de profundas mudanças no acesso, processamento e apresentação do conhecimento por parte dos aprendizes e dos educadores.

Para começar, os professores precisam tomar ciência do potencial colaborativo dos seus alunos, nativos de uma era de inteligência coletiva, em que devem atuar como mentores nesse processo de construção coletiva de sentidos.

Outro trabalho, como o de Conole (2008), aponta o profundo impacto do uso desses recursos sobre os componentes do processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, o modo como os professores desenvolvem atividades deve incluir a percepção do aspecto colaborativo. Em segundo lugar, a estratégia institucional no desenvolvimento de cursos e na implementação da infraestrutura necessária deve considerar um novo contexto, no qual os alunos estão imersos em um ambiente tecnológico, se tornam cada vez mais hábeis no uso de recursos digitais e cuja expectativa é a inclusão desses recursos como ferramentas centrais de aprendizagem.

Alguns autores respondem a essas demandas (Motteram e Thomas, 2010) indicando que o ensino de línguas baseado em tarefas tem sido atualmente proposto como o substituto da abordagem comunicativa. Entretanto, fazem ponderações com

relação ao risco de se superestimar esse tipo de ensino, ou de se criar uma abordagem que seja exclusiva em vez de flexível.

Os autores também ressaltam a importância de se incluir a apresentação de informação linguística e não apenas enfatizar a negociação de significados. Além disso apontam que, ao priorizar a execução de tarefas autênticas, não se pode negligenciar a maneira como a tecnologia da informação e da comunicação estão modificando os padrões das atividades comunicativas.

O TBLT está voltado para uma gama de macro-tarefas, como a coleta e avaliação de informações e solução de problemas, as quais estão disponíveis via tecnologias *online*. A popularidade de recursos *web 2.0* como os *blogs*, as *wikis* e as redes de relacionamento, assim como aplicações práticas de aprendizagem, reforçam a necessidade de criação de projetos voltados ao aprendizado que tragam consigo uma clara relevância do mundo real para os alunos de línguas estrangeiras, o que também é estimulado pelos conceitos da Andragogia.

Motteram e Thomas (*op. cit.*) discutem ainda o fato de que o destaque de abordagens voltadas à realização de tarefas no ensino de línguas nos últimos dez a quinze anos tenha ocorrido simultaneamente à emergência das tecnologias digitais, ambas consideradas inovadoras e transformadoras, especialmente no âmbito da prática educacional. Para eles, a aplicação de tecnologias digitais na educação se identifica muito com uma perspectiva de aprendizagem social-construtivista e que possui claros pontos em comum com esses tipos de abordagem.

Os autores concluem que implementar o ensino de línguas baseado em tarefas, na prática, implica ter clara noção acerca das maneiras como a tecnologia está, cada vez mais, mediando várias formas de comunicação tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, bem como da relevância de uma mudança pedagógica dentro e fora da sala de aula.

Portanto, nota-se que as novidades no assunto em discussão são a possibilidade de se integrar o TBLT ao ensino com o auxílio dos recursos *web 2.0* promovendo ênfase na implementação de uma metodologia que estimule os alunos

adultos a lançar mão de suas habilidades relacionadas ao multiletramento, e corresponder àquilo que os aprendizes adultos esperam do processo de aprendizagem, como as tarefas colaborativas. Esse movimento provoca um ciclo virtuoso onde, dada a realização de atividades que estimulem o aluno adulto, este se sentirá cada vez mais motivado a progredir em seus estudos.

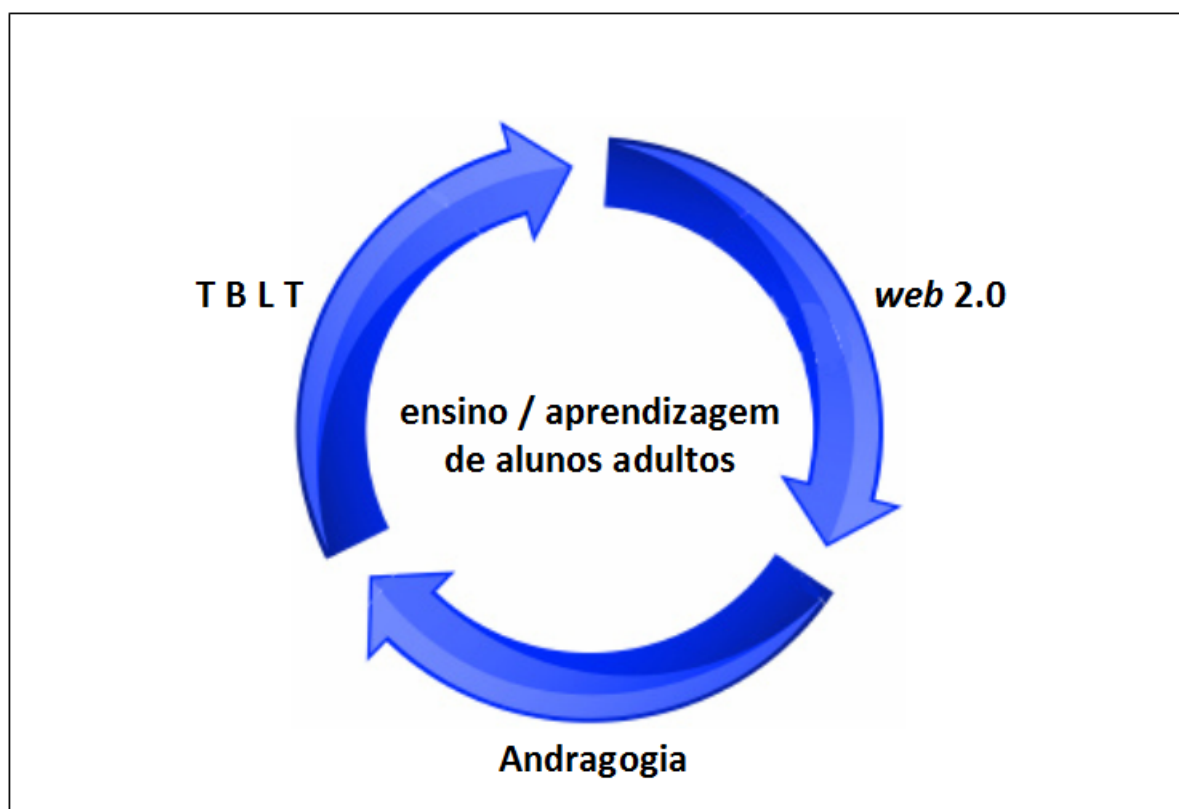


Figura 25: integração entre o TBLT, os recursos web 2.0 e a Andragogia

Um exemplo de aplicação do que foi discutido até aqui pode ser o uso de uma *wiki* como plataforma para produção colaborativa onde cada aluno possa publicar alguns dos seus objetivos pessoais e profissionais. A partir de exemplos explorados em aula, os alunos passam a trabalhar em pequenos grupos onde listam itens relacionados ao tópico e discutem o tempo necessário ou esperado para alcançar os objetivos listados.

A seguir, representantes de cada grupo relatam as ideias discutidas aos demais grupos, que podem, ao término, discutir quais objetivos foram os mais interessantes, fáceis ou difíceis de serem alcançados. Em seguida, o professor apresenta um texto preparado de forma a ilustrar a realização da mesma tarefa

designada aos alunos, onde apresenta exemplos do *future perfect* (*will + present perfect*). O professor, então, destaca exemplos do texto onde é empregado o *future perfect* e explica os possíveis significados, as regras de forma e uso.

Finalmente, pede aos alunos que produzam um resumo individual em que relatam seus objetivos pessoais e profissionais, além do prazo em que esperam atingi-los. Estes resumos individuais podem ser produzidos e publicados em páginas de uma *wiki* criada pela classe, a qual os demais alunos possam acessar, comentar, por exemplo, sobre objetivos em comum. O professor também pode comentar e estimular os alunos a fazerem o mesmo, além de corrigir eventuais erros relacionados ao tópico ensinado.

Dessa forma, com um mínimo de orientação prévia e suporte do professor, os alunos podem criar páginas de conteúdo acerca de um tema relevante para o grupo ou nas quais possam apresentar experiências e expressar pontos de vista pessoais e resultados de buscas, não necessariamente realizadas de modo *online*, sempre de acordo com o nível de conhecimento da língua alvo. O resultado é a produção de um conteúdo real disponível *online* para uma audiência que, virtualmente, vai (muito) além da sala de aula e que pode estimular os alunos a replicar esse tipo de tarefa nas esferas pessoal, acadêmica e profissional.

4.1 Limitações da pesquisa

É preciso ainda discutir algumas das implicações geradas pelos resultados deste trabalho. Uma delas refere-se a oferecer treinamento, principalmente aos professores que têm perfil de imigrantes digitais, ou mesmo de adeptos relutantes da tecnologia digital, nos termos de Prensky (2001a) e de Zur e Zur (2010), respectivamente. A implementação de treinamentos em que sejam apresentadas as características dos alunos imigrantes digitais, seus valores e o que esperam do uso da tecnologia digital, além de exemplos práticos, pode oferecer a esses professores as informações necessárias para atender às demandas das novas gerações de aprendizes.

Outra implicação deste trabalho diz respeito à adoção de medidas para que as restrições apontadas pelos professores, como a necessidade de monitoração *online* dos alunos e o tempo de preparação de aula, possam ser minimizadas ou até mesmo neutralizadas. Isso poderia ser feito, por exemplo, através da alocação de um determinado número de horas semanais pagas para que o professor se dedicasse à realização dessas tarefas.

Retomando o objetivo desta dissertação, não é possível afirmar que houve total êxito na investigação das percepções de alunos adultos e professores com relação ao uso de ferramentas *web 2.0*. Através da resposta a questionários foram coletados os dados de 55 professores de todo o Brasil e de apenas 12 alunos da cidade do Rio de Janeiro. Aparentemente, os professores apresentaram maior disposição para responder à pesquisa e refletir sobre sua práxis, enquanto a reduzida participação dos alunos sugere menor interesse pelo tema.

Tal fato fez com que a pesquisa apresentasse uma perspectiva em que predominam as atitudes dos professores. Acredita-se que a coleta de dados tenha sido limitada de forma significativa pela aplicação de questionários *online* aos alunos e que a utilização de questionários em papel poderia ter produzido um número maior de respostas, mesmo considerando-se suas limitações, conforme o que se discutiu no capítulo de metodologia.

É possível que os alunos tenham se sentido pouco estimulados, ou mesmo evitado responder a um questionário *online*, ainda que lhes tenha sido expressamente garantido o sigilo de identidade. Ainda assim, foram colhidos elementos suficientes para contrastar as duas perspectivas e notar que não surgiu nenhum elemento que representasse discrepância ou desvio maior do que os esperados. A realização de grupos focais com números semelhantes de professores e alunos – trabalhando separadamente – talvez pudesse produzir mais conteúdo para análise do que o obtido com às respostas e comentários feitos aos questionários.

Esta pesquisa está longe de ser um trabalho definitivo sobre as percepções de alunos adultos e professores brasileiros de inglês sobre o uso de recursos *web*

2.0. Mais pesquisas precisam ser realizadas a fim de determinar a eficácia dos novos recursos. Entretanto, o presente trabalho cumpre o papel expresso em sua introdução ao prover dados baseados em estudo empírico que podem ser significativos para futuras pesquisas nos campos de análise das atitudes de alunos e professores e de aplicação das tecnologias digitais no ensino de inglês como língua estrangeira, assim como para a investigação da relação entre esses dois campos.

4.2 Encaminhamentos da pesquisa

Por fim, apesar da evidente limitação desta pesquisa e, conseqüentemente, das análises e discussões produzidas, as quais podem ser continuamente ampliadas ou alteradas – especialmente no que se refere ao campo tecnológico, cuja característica mais evidente é a de constante evolução – espera-se que tenham sido apresentadas reflexões que propiciem esclarecimentos sobre a utilização das ferramentas *web 2.0* no ensino de inglês como língua estrangeira e um estímulo à continuidade da investigação desse assunto.

Para futuros trabalhos, os pesquisadores interessados em sala de aula deveriam dar cada vez mais espaço para a voz de ambos os principais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem acerca do uso de recursos tecnológicos. Esse tipo de pesquisa pode subsidiar o desenvolvimento de metodologias, programas de treinamento para professores e aprimoramento de políticas institucionais com relação à implementação e ao uso adequado das mais recentes ferramentas digitais no ensino de língua estrangeira.

Uma possibilidade que poderia trazer mais elucidações sobre as relações entre professores, alunos adultos e *web 2.0* envolveria as gravações das aulas em que esses recursos estivessem sendo usados. Nesse ambiente, em que o foco é a aula e não o *pensar sobre a aula*, é possível que outros aspectos sejam trazidos à tona, de modo a contribuir ou mesmo ampliar a compreensão sobre o tema.

Finalmente, outro possível estudo poderia investigar a maneira como as universidades e os cursos de formação de professores tratam da utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, algo que foi apenas apontado durante as considerações finais deste estudo que aqui se encerra.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1991.

BLOOD, R. **We've got blog: How weblogs are changing our culture**. Cambridge: Perseus Publishing, 2002.

BRANDT, C. Integrating feedback and reflection in teacher preparation. **ELT Journal**, v. 62, n. 1, p. 37-46, 2008.

BULL, G. et al. Connecting informal and formal learning: Experiences in the age of participatory media. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 8, n. 2, p. 100-107, 2008. Disponível em: <<http://www.citejournal.org/articles/v8i2editorial1.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2010.

CARLSON-PICKERING, Jane. **MI & Technology: A Winning Combination!**. 1999. Disponível em: <http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Carlson-Pickering/MI_Tech.htm> Acessado em: 20/05/2008.

CONOLE, G., Listening to the learner voice: The ever changing landscape of technology use for language students. **ReCALL**, v. 20, n. 2, p. 124-140, 2008. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/12149/1/S0958344008000220a.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

CORMODE, G.; KRISHNAMURTHY, B. Key differences between Web 1.0 and Web 2.0. **First Monday**, v. 13, n. 6, 2008. Disponível em: <<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2125/1972>> Acesso em: 15 out. 2010.

CORRÊA, J. Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CRONIN, J. Upgrading to web 2.0: An Experiential Project to Build a Marketing Wiki. **Journal of Marketing Education**, v. 31, n. 66, 2009. Disponível em: <<http://jmd.sagepub.com/content/early/2009/01/06/0273475308329250?patientinform-links=yes&legid=spjmd;0273475308329250v1>> Acesso em: 06 set. 2009.

CRYSTAL, D. **On not being a speech therapist**. Disponível em: <[http:// david-crystal.blogspot.com/2007_01_01_archive.html](http://david-crystal.blogspot.com/2007_01_01_archive.html)> Acesso em: 08 set. 2009.

DALE, E. **Audio-Visual Methods in Teaching**. 3 ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

DEDE, C. A seismic shift in epistemology. **EDUCAUSE Review**, p. 80-81, May/June 2008. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0837.pdf>> Acesso em: 04 ago. 2009.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

_____, Howard. **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century**. New York: Basic Books, 1999.

GILES, H.; BILLINGS, A. C. Assessing Language Attitudes: Speaker Evaluation Studies. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Ed.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 187-209.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p.57-63, mar./abr. 1995.

GREENHOW, C. et al. **Learning, teaching and scholarship in a digital age: web 2.0 and classroom research: what path should we take now?** Disponível em: <<http://er.aera.net>> Acesso em: 12 out. 2009.

HUANG, J. Grammar instruction for Adult English Language Learners: A Task-Based Learning Framework. **Journal of Adult Education – Information Series**, v. 39, n. 1, 2010.

JARVIS, H.; SZYMCZYK, M. Student views on learning grammar with web- and book-based materials. **ELT Journal**, v. 64, n. 1, p. 32-44, 2010.

KÁRPÁTI, A. Web 2 technologies for Net Native language learners: a “social CALL”. **ReCALL**, v. 21, n. 2, p. 139-156, 2009. Disponível em: <<http://edutech.elte.hu/karpati/content/download/publikacio/FOLYO.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2011.

KNOWLES, M. **The Adult Learner: A Neglected Species**. Houston: Gulf Publishing Company, 1973.

_____, M. **Self-Directed Learning: A guide for learners and teachers**. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1975.

_____ et al. **Andragogy in Action: Applying modern principles of adult education**. San Francisco: Jossey Bass, 1984.

_____. **The Adult Learner: A Neglected Species**. 4. ed. Houston: Gulf Publishing Company, 1990.

KOLB, D. A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

MACMANUS, R. Web 2.0 is not about version numbers or betas. **Read/Write/Web** (2005, August 6). Disponível em:
<http://www.readwriteweb.com/archives/web_20_is_not_a.php> Acesso em: 02 out. 2009.

MAK, B.; CONIAM, D. Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students. **SYSTEM**, v. 36, n. 3, p. 437-455, Sep. 2008.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. **Research Methods for English Language Teachers**. London: Arnold, 1997.

MCQUEEN, R.; KNUSSEN, C. **Research Methods for Social Science: An Introduction**. Essex: Pearson Education, 2002.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R.; BAUMGARTNER, L. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 3. ed. New York: Wiley, 2007.

MOURA, R. M. **Educação e internet**. Disponível em:
<http://members.tripod.com/Rmoura/ed_internet.htm> Acesso em: 10 abr. 2010.

MOTTERAM, G.; THOMAS, M. Afterword: Future Directions for Technology-Mediated Tasks. In: THOMAS, M.; REINDERS, H. (Ed.). **Task-Based Language Learning and Teaching with Technology**. London: Continuum, 2010. p. 218-238.

MYERS, G. **The discourse of blogs and wikis**. London: Continuum, 2009.

NEILL, J. **Analysis of Professional Literature Class 6: Qualitative Research I**, jul. 2006. Disponível em:
<<http://wilderdom.com/OECourses/PROFLIT/Class6Qualitative1.htm>> Acesso em: 22 jan. 2011.

NEWMAN, I.; BENZ, C. **Qualitative-quantitative research methodology: exploring the interactive continuum**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1998. Disponível em: <<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=9395977>>
Acesso em: 15 jan. 2011.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Born digital: Understanding the first generation of digital natives**. New York: Basic Books, 2008.

PANKE, S.; GEISER, B. **With my head up in the clouds: using social tagging to organize knowledge**. Disponível em:
<<http://jbt.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/3/318>> Acesso em: 12 out. 2009.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, out. 2001a. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2010.

_____. Digital natives, digital immigrants, part II: do they really think differently? **On the horizon**, v. 9, n. 6, dez. 2001b. Disponível em:

<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

ROSELL-AGUILAR, F. Well done and well liked: online information literacy skills and learner impressions of the web as a resource for foreign language learning. **ReCALL**, v. 16, n. 1, p. 210-224, maio 2004. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/5422/1/ReCALL2004_ORO.pdf > Acesso em: 18 jan. 2010.

ROSEN, D. **Do Technology Based Lessons Meet the Needs of Student Learning Styles?** Research Report for EdTec 596, Technologies for Decision Makers, 1997. Disponível em: <<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596r/students/Rosen/Rosen.html>> Acesso em 20 maio 2008.

SCHRAGE, M. The relationship revolution. **The Meryll Lynch Forum**, 2001. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20030602025739/http://www.ml.com/woml/forum/relation.htm>> Acesso em: 04 out. 2009.

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: Warschauer, M.; Kern, R. (Ed.). **Network-based language teaching: Concepts and practice**. New York: Cambridge University Press, 2000. p. 171-185.

SHIRKY, C. **Here comes everybody: the power of organizing without organizations**. London: Allen Lane, 2008.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

THOMAS, M. (Ed.). Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning. Resenha de: MISHAN, F. Book Review. **ReCALL**, v. 22, n. 1, p. 103-106, 2010. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=6855120>> Acesso em: 14 jan. 2011.

THOMAS, M.; REINDERS, H. (Ed.). **Task-Based Language Learning and Teaching with Technology**. London: Continuum, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLACE, R. C. A framework for understanding teaching with the Internet. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 447-488, Summer 2004. Disponível em: <<https://www.msu.edu/~mccrory/pubs/McCroryWallaceAERJ04.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2011.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In: Fotos, S. (Ed.). **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996.

p. 3-20. Disponível em: <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> > Acesso em: 25 ago 2009.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: An overview. **Language Teaching**, v. 31, p. 57-71, 1998. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html> Acesso em: 31 jan. 2011.

What is Web 2.0. Disponível em: <http://www.webopedia.com/TERM/W/Web_2_point_0.html> Acesso em: 25 ago. 2009.

ZUR, O; ZUR, A. **On Digital Immigrants & Digital Natives:** How the digital divide creates conflict between parents and children, teachers and students, and the older and younger generations. 2010. Disponível em: <<http://www.zurinstitute.com/internetaddiction.html>> Acesso em: 06 jan. 2011.