

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

LARISSA XAVIER DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE INGLÊS NA CIBERCULTURA: A INCLUSÃO A PARTIR DE
PRÁTICAS MULTILETRADAS**

DISSERTAÇÃO – MESTRADO

CURITIBA

2019

LARISSA XAVIER DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE INGLÊS NA CIBERCULTURA: A INCLUSÃO A PARTIR DE
PRÁTICAS MULTILETRADAS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Curitiba.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Oliveira, Larissa Xavier de

O ensino de inglês na cibercultura [recurso eletrônico] : a inclusão a partir de práticas multiletradas / Larissa Xavier de Oliveira.-- 2019.

1 arquivo eletrônico (113 f.) : PDF ; 3,64 MB.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Linha de Pesquisa : Multiletramentos, Discursos e Processos de Produção de Sentido, Curitiba, 2019.

Bibliografia: f.93-101.

1. Linguagem e línguas - Dissertações. 2. Educação inclusiva. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Aquisição da segunda língua. 5. Letramento. 6. Ensino via Web. 7. Análise do diálogo. 8. Sites educacionais - Avaliação. 9. Prática de ensino. 10. Professores de línguas - Formação. 1. Remenche, Maria de Lourdes Rossi, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. III. Título. CDD: Ed. 23 -- 400

Biblioteca Central do Câmpus Curitiba - UTFPR
Bibliotecária: Luiza Aquemi Matsumoto CRB-9/794

TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº 38

A Dissertação de Mestrado intitulada **O ENSINO DE INGLÊS NA CIBERCULTURA: A INCLUSÃO A PARTIR DE PRÁTICAS MULTILETRADAS**, defendida em sessão pública pela candidata Larissa Xavier de Oliveira, no dia 14 de agosto de 2019, foi julgada aprovada, em sua forma final para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, Linha de pesquisa – Multiletramentos, Discursos e Processos de Produção de Sentido, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Rossi Remenche – UTFPR – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Rossana Aparecida Finau – UTFPR – Membro avaliador

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Pinheiro da Silveira – UTFPR – Membro avaliador

Prof.^a Dr.^a Ângela Mari Gusso – PUCPR – Membro avaliador

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 14 de agosto de 2019.

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é um processo que demanda resiliência, apoio e orientação e, felizmente, contei com todos esses elementos para completar minha pós-graduação. Por este motivo, quando me faltaram esperanças, forças e tempo, pude prosseguir. Obrigada!

À Profa. Dra. Maria de Lourdes, por ser uma orientadora sábia e profissional, pelas suas leituras, sempre muito críticas, orientações, paciência e incentivo.

À Profa. Dra. Rossana Finau, pelos encaminhamentos na qualificação e pelas críticas construtivas.

À Profa. Dra. Angela Mari Gusso, agradeço pela contribuição na banca de qualificação e por aceitar ler meu trabalho.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, por me oportunizarem a experiência de ser mestranda.

Aos meus pais por iluminarem meu caminho com amor e carinho. Vocês são minha inspiração!

Às minhas irmãs, que mesmo longe estavam e estão sempre presentes. Amo vocês!

Ao meu namorado, por ser incrivelmente amoroso e atencioso e, por ter cuidado de mim quando mais precisei.

Aos meus sogros, por teremorado por mim e por torcerem pelo meu sucesso.

Aos colegas do mestrado, turma de multiletramentos 2019. Em especial, agradeço ao Gilmar, pelas conversas, áudios intermináveis no WhatsApp e conselhos.

Aos meus amigos Fulbrighters, Juliana, João e Yuri, pelas leituras, sugestões e compaixão.

Às minhas amigas de Letras (Larissa, Thais e Débora) pelas boas conversas e apoio.

Finalmente, agradeço também aos meus amigos Gustavo e Caroline, pelos momentos de distração e de incentivo.

RESUMO

OLIVEIRA, Larissa Xavier de. **O ensino de inglês na cibercultura: a inclusão a partir de práticas multiletradas**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

O presente estudo teve como objetivo analisar comparativamente a potencialidade das plataformas da *BBC Learning English* e da *Memrise* no ensino inclusivo de inglês. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista (MINAYO, 2001), baseada em uma abordagem exploratória (GIL, 2016), cujo arcabouço teórico-metodológico ancora-se na concepção dialógica da linguagem, elaborada por (BAKHTIN), na teoria de aquisição de segunda língua (ELLIS, 2003; 2012), na aprendizagem de língua mediada por computador. (WARSCHAUER, 1996; LEFFA, 2006), nos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2015), no uso do inglês como língua franca (JORDÃO, 2009; JENKINS, 2010; DUBOC, 2014), nos conceitos da cibercultura (LEMOS, 2007; JENKINS 2009; RÜDIGUER, 2013), no ensino inclusivo (CAMPBELL, 2001; CERCHIARI, 2014; FRANÇA et al, 2016;) e nos parâmetros de acessibilidade na web (BRASIL, 2014). Para a análise, construímos uma matriz de avaliação a partir dos parâmetros de avaliação de sites educacionais propostos por Carvalho (2008) e do contexto de aquisição de língua inglesa. As etapas de análise percorreram a produção da matriz de avaliação, a exploração das plataformas e, a realização de um estudo comparativo entre a *BBC Learning English* e da *Memrise* por meio dos parâmetros definidos. Para a construção dos parâmetros, levamos em consideração aspectos linguísticos, metodológicos e de acessibilidade de sites. Após a análise das plataformas, constatamos que elas não estão em conformidade com os padrões de acessibilidade na web, não contemplam as concepções dialógica, de aquisição e de multiletramentos. Neste sentido, ambas plataformas não possuem potencial para o ensino inclusivo de inglês.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino inclusivo. O processo de Ensino-aprendizagem de língua Inglesa. TDIC. Multiletramentos. Cibercultura.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Larissa Xavier de. **The Teaching of English in Cyberculture: Inclusion by means of Multiliteracies**. 2019. 113 p. Dissertation (Master in Language Studies) – Department of Post-Graduate in Language Studies – Federal Technology University – Paraná, Curitiba, 2019.

The present study aimed to comparatively analyze the potential of *BBC Learning English* and *Memrise* platforms, in inclusive English teaching. This is a qualitative-interpretative research (MINAYO, 2001) based in exploratory approach (GIL, 2016) which methodological-theoretical framework is anchored to the Bakhtinian dialogic language conception, to the second language acquisition theory (ELLIS, 2003; 2012), to the Computer-Assisted Language Learning theory (WARSCHAUER, 1906; LEFFA, 2006), to multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2015), to the English use as a Língua Franca (JORDÃO, 2009; JENKINS, 2010; DUBOC 2014), to cyberculture concepts (LEMONS, 2007; JENKINS, 2010; RÜDIGER, 2013), to inclusive teaching (CAMPBELL, 2001; CERCHIARI, 2014; FRANÇA et al, 2016) and to the web accessibility parameters (BRASIL, 2014). For the analysis, we have built a matrix based on the evaluation parameters of educational websites proposed by Carvalho (2008) and on the English language acquisition context. The analysis steps ran through the evaluation matrix building, the exploration and development of a comparative study of *BBC* learning and *Memrise* platforms on the defined parameters. To the parameters building, the linguistic, methodological, and accessibility aspects in the websites were considered. After analyzing *BBC Learning English* and *Memrise*, we realized they are not in conformity to the web accessibility standards, also, they do not contemplate dialogical language acquisition and multiliteracies conceptions. Thus, both platforms do not show an inclusive English learning potential.

KEYWORDS: Inclusive education. Second language acquisition. ICTs. Multiliteracies. Cyberculture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo computacional de aquisição de L2.....	19
Figura 2 – Utilização correta e incorreta da tabela de diagramação.....	48
Figura 3 – Exemplo correto e incorreto da separação de links adjacentes.....	48
Figura 4 – Exemplo de título e resumos em tabela.....	49
Figura 5 – Exemplo de alternativa para botões de imagem.	50
Figura 6 – Exemplo da Associação de elementos de texto e de campo.	50
Figura 7 – Exemplo de CAPTCHA com letras distorcidas.	51
Figura 8 – Parte superior da Página Inicial	62
Figura 9 – Categorias de acessibilidade do <i>website</i> da <i>BBC Learning English</i>	63
Figura 10 – Vídeo introdutório	64
Figura 11 – Vídeo Samina e Ayesha no portão da escola.....	65
Figura 12 – Vídeo de Ayesha falando ao telefone.	67
Figura 13 – Página Inicial <i>Memrise</i>	73
Figura 14 – Nível básico de inglês britânico.....	74
Figura 15 – Atividade <i>Learning New Words</i>	75
Figura 16 – Atividade <i>Speed Review</i>	76
Figura 17 – Exemplo de atividade de escuta.....	76
Figura 18 – Ranking dos alunos.	77
Figura 19 – Primeira unidade do nível básico.....	78
Figura 20 – Exercício sobre cumprimentos.....	78
Figura 21 – Atividade de pronúncia.....	79
Figura 22 – Questões cronometradas.....	79
Figura 23 – Atividade <i>Scrambled words</i>	80
Figura 24 – Atividade de tradução.....	80
Figura 25 – Exemplo de erro na plataforma.....	81
Figura 26 – Tradução de <i>don't</i> – não (fazer).....	82
Figura 27 – Tradução de <i>not-</i> não (após o verbos).....	82
Figura 28 – Exemplo de propaganda e de 20% de desconto para adquirir a versão paga.	83
Figura 29 – Exemplo de uma frase longa: Você está pronto para pedir?.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Parâmetros de análise de plataforma as de ensino de inglês <i>online</i> no ensino para cegos.....	59
Quadro 2 – Comparação das plataformas da <i>BBC Learning English</i> e <i>Memrise</i>	87

LISTA DE ABREVIações

CALL	Computer-Assisted Language Learning
CSS	Cascading Style Sheets
HTML	Linguagem de Marcação de Hipertexto
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
XHTML	Marcação de Hipertexto Extensível

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 LÍNGUA E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: ENTRE CONCEPÇÕES E INTERRELAÇÕES.....	15
2.2. PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE L2 POR MEIO DAS TDIC: DIFERENTES PRÁTICAS	21
2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	29
2.4. IMPACTOS DA CIBERCULTURA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE INGLÊS	37
2.5. O ACESSO INCLUSIVO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC).....	43
3. METODOLOGIA	54
3.1 PARÂMETROS PARA ANÁLISE	56
4. INVESTIGANDO AS PLATAFORMAS	61
4.1 EXPLORANDO A <i>BBC LEARNING ENGLISH</i>	61
4.1.1 Análise da <i>BBC Learning English</i>	68
4.2. EXPLORANDO A <i>MEMRISE</i>	72
4.2.1 Analisando a <i>Memrise</i>	84
4.3 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PLATAFORMAS.....	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	104
APÊNDICE A - ASPECTOS DA USABILIDADE	104
APÊNDICE B - PRÁTICAS DE LINGUAGEM.....	105
APÊNDICE C - MOBILIZAÇÃO DE PRÁTICAS MULTILETRADAS EM ABORDAGEM INCLUSIVA.....	106
APÊNDICE D - POTENCIAL DE ADEQUAÇÃO DA PLATAFORMA PARA O ENSINO DE INGLÊS	107
ANEXOS	108
ANEXO A - ANÁLISE DE ACESSIBILIDADE DA <i>BBC LEARNING ENGLISH</i>	108
ANEXO B - ANÁLISE DE ACESSIBILIDADE DA <i>MEMRISE</i>	111

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa “Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido”, área de concentração “Linguagem e Tecnologia”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e compreende a temática dos multiletramentos no âmbito do ensino inclusivo de inglês com ênfase em alunos cegos.

Estudos a respeito do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino-aprendizado da língua inglesa vêm sendo realizados com vistas a qualificar esse processo. O ensino de uma segunda língua inclui-se nessas práticas e é potencializado pelo uso de textos que circulam nas diferentes mídias.

O uso do ciberespaço, em conjunto com as TDIC, impactou a educação, trazendo mudanças significativas na modalidade presencial e favorecendo a disseminação de cursos à distância. Contudo, a ampla variedade de cursos *online* presentes nas redes sociais e sua constante mudança para atender ao mercado não significam qualidade, além de dificultar a análise e apropriação, por parte dos professores, da proposta e organização pedagógica desses cursos, pois demanda conhecimento das possibilidades das redes sociais, além de constante atualização.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, verifica-se, que cada vez mais, os alunos acessam plataformas do ensino de inglês *online* para complementar seus estudos (STEVENSON; LIU, 2010). Embora os alunos façam uso das plataformas de ensino, o mesmo não ocorre com os professores. Isso gera uma distância entre o uso que aluno e o professor fazem das redes sociais para a aquisição de inglês. Stevenson e Liu (2010), nesse sentido, consideram que muitos profissionais da educação ainda estão em processo de compreensão sobre como as plataformas de ensino de L2 podem fornecer aos alunos oportunidades de construir conhecimento.

A insegurança justifica-se pelo fato de que as TDIC, em especial a internet, estão em constante mudança. É preciso considerar, contudo, que o uso no processo de aquisição de línguas, aproxima professores e alunos, sujeitos que já são usuários dessas ferramentas.

No Brasil, embora a aquisição de língua inglesa seja uma demanda da contemporaneidade, ainda não é de fácil acesso. O avanço das tecnologias digitais e assistivas e a criação de projetos voltados ao ensino de inglês para cegos vem mudando esse cenário e facilitando a aquisição da língua-alvo. (DALTRO, 2014). Nesse sentido, o uso de tecnologias assistivas no ensino-aprendizado de segunda língua pode se constituir como um facilitador para práticas educacionais inclusivas e, no caso desta pesquisa, para a inclusão de estudantes cegos.

Em 2007, o decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007) fortaleceu a educação inclusiva e garantiu o acesso e permanência dos alunos especiais nas escolas regulares, assim como uma formação especializada para os professores e salas com recursos assistivos. Em 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu que o ensino seria universalizado para alunos com necessidades especiais, com transtornos globais, altas habilidades ou superdotados.

Em relação à educação especial no Brasil, as instituições educacionais ainda encontram muita dificuldade na inclusão de alunos que possuem necessidades especiais, apesar da Lei Nº 7.853/89¹ (BRASIL, 1989), da Declaração de Salamanca² (UNESCO, 1994), do decreto 3956/2001³ (BRASIL, 2001), da Lei 9394/96⁴ (BRASIL, 1996) e do Estatuto para Pessoas com Deficiência⁵ (BRASIL, 2015). Em 2002, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2002) propôs que a educação especial fosse incluída nas escolas. Porém, os documentos apenas garantiram o acesso dos alunos nas instituições de ensino, e não as práticas inclusivas dentro desse contexto.

De acordo com Dantas (2014), novas políticas inclusivas têm sido criadas, apesar de gerarem muitas controvérsias por não serem, de fato, efetivadas. Apesar disso, segundo a autora, as mudanças na legislação refletiram nas matrículas de alunos especiais nas escolas regulares. Nessa mudança, a escola especial passou a exercer um papel complementar na formação desses alunos.

¹ A lei dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. (BRASIL, 1989).

² A declaração é um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social. (UNESCO, 1994).

³ Baseado na Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Guatemala, 1999), o decreto torna ilegal o tratamento desigual com base na deficiência das pessoas

⁴ A lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 1996).

⁵ Neste estatuto foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Visando a inclusão social e a cidadania, a lei assegura e promove o exercício dos direitos das pessoas deficiência. (BRASIL, 2015).

Ainda que, a cada dia, novas leis inclusivas sejam sancionadas no Brasil, por conta dos movimentos inclusivos que ocorrem ao redor do mundo, as escolas públicas brasileiras encontram dificuldades para atender às demandas necessárias para a formação inclusiva, sobretudo no que diz respeito ao ensino de inglês. A falta de formação inclusiva do professor de línguas também é um complicador nesse contexto, pois contribui para que os alunos cegos sejam excluídos ao invés de serem incluídos nas atividades de sala de aula. (DALTRO, 2014).

Considerando esse contexto, o ciberespaço tem se tornado, cada vez mais, um lugar potente para o ensino-aprendizagem de inglês *online*, contudo muitos professores de línguas encontram dificuldade em identificar a potencialidade das plataformas disponíveis, especialmente no ensino inclusivo. Nesse contexto, esta pesquisa analisou comparativamente a potencialidade das plataformas da *BBC Learning English* e da *Memrise* no processo de aquisição de língua inglesa, considerando o ensino inclusivo. Para isso, nos embasamos nos parâmetros de avaliação de sites educacionais propostos por Carvalho (2017), e nos aspectos linguísticos, metodológicos, de multiletramentos e de acessibilidade. É importante salientar que as plataformas foram escolhidas por serem gratuitas e premiadas.

Para a análise, utilizamos a metodologia interpretativista exploratória. As etapas de análise percorrem a produção da matriz de avaliação; a realização de um estudo exploratório do nível básico de inglês da *BBC Learning English* e da *Memrise*, além de um estudo comparativo entre as plataformas por meio dos parâmetros definidos na matriz.

Considerando tal discussão, este trabalho está organizado em quatro, capítulos. Esta seção se configura como a apresentação da pesquisa. No primeiro capítulo, apresentamos nosso arcabouço teórico. O segundo capítulo contempla os seguintes procedimentos metodológicos: a discussão sobre a metodologia qualitativo-interpretativista (MINAYO, 2001), baseada em uma abordagem exploratória (GIL, 2016) e na construção dos parâmetros de análise. Já no terceiro capítulo, descrevemos os níveis básicos das plataformas da *BBC Learning English* e da *Memrise* e analisamos as plataformas a partir dos parâmetros criados e, em seguida, as comparamos. Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma reflexão sobre os resultados da análise.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorreremos sobre as concepções de língua e aquisição de segunda língua; o uso das TDIC no processo de aquisição de L2; o ensino de línguas na perspectiva dos multiletramentos, além do impacto da cibercultura no ensino de inglês e no ensino inclusivo.

2.1 LÍNGUA E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: ENTRE CONCEPÇÕES E INTERRELAÇÕES

Neste capítulo apresentamos reflexões e problematizações a respeito de língua e aquisição de segunda língua, pois esses temas contribuem para a elaboração dos parâmetros de análise de plataformas *online* de ensino de inglês que objetivamos construir.

No que diz respeito à concepção de língua e linguagem, Benveniste (1976) parte do princípio de que ambas se diferem visto que a primeira é particular e varia de lugar para lugar e a segunda é uma faculdade humana imutável e universal. Nessa perspectiva, o linguista postula que a língua é uma representação abstrata que fazemos da realidade. Para ser compreendida pelos membros de um grupo, ela é composta por fonemas distintivos, que nada mais são do que realidades psicológicas que fazem com que o locutor instintivamente compreenda um enunciado.

Assim, o sentido é formado pela unidade mínima da língua, o signo. Nessa concepção, o valor de cada signo particular se dá pelo entrelaçamento dos signos no interior do sistema linguístico. De acordo com Benveniste (1976), esses signos são distintivos para que possam ter um significado dentro do sistema. O sentido relaciona-se ao uso da língua em contextos específicos de enunciação.

Segundo Benveniste (1976):

As unidades da língua dependem, realmente, de dois planos: sintagmático, quando se encaram nas suas relações de sucessão material no seio da cadeia falada, paradigmático quando se propõem em razão de possível substituição, cada uma no seu nível e dentro da sua classe formal. Descrever essas relações, definir esses planos, é referir-se à estrutura formal da língua; e formalizar assim a descrição, é sem paradoxo - torná-la cada vez mais concreta reduzindo a língua aos elementos significantes de que ela se compõe unicamente e definindo esses elementos pela sua dependência mútua. (BENVENISTE, 1976, p. 23- 24).

Como postulado pelo autor, além de a língua ter traços semióticos e semânticos, é sistemática, uma vez que se compõe por unidades paradigmáticas e sintagmáticas. A primeira unidade está relacionada com o conjunto de possibilidades linguísticas que podem ocupar lugar em determinada frase, já a segunda se constitui a partir das escolhas feitas a partir do paradigma, de modo a constituir determinada sentença. (BENVENISTE, 1976).

Ambas as unidades se ligam na enunciação e, conseqüentemente, restringem o uso dos signos dentro do sistema. Nele, cada unidade discreta - lexemas, morfemas, fonemas e traços que ordenam os fonemas – exercem uma função, o que significa que as partes da língua formam o todo. Portanto, é a estrutura da língua que dá uma função e significação para suas partes. (BENVENISTE, 1976). Para o autor:

Isso é o que faz com que a língua seja um sistema em que nada signifique em si e por vocação natural, mas em que tudo signifique em função do conjunto; a estrutura confere às partes a sua "significação" ou a sua função. Isso é também o que permite a comunicação indefinida: como a língua é organizada sistematicamente e funciona segundo as regras de um código, aquele que fala pode, a partir de um pequeníssimo número de elementos de base, constituir signos, depois grupos de signos e finalmente uma variedade indefinida de enunciados, todos identificáveis por aquele que os percebe, pois, o mesmo sistema estabelecido nele. (BENVENISTE, 1976, p. 25).

Nessa perspectiva, a significação das partes da língua é construída socialmente e seu uso dá forma à realidade. Por esse motivo, para que a comunicação ocorra, tanto o falante, quanto o locutor precisam compartilhar uma mesma língua. Ao utilizar um mesmo sistema linguístico de uma dada comunidade linguística, as pessoas compartilham uma mesma sintaxe de enunciação e o mesmo repertório linguístico. Assim, uma variedade de enunciados pode ser formada pelos usuários da língua.

A partir de uma abordagem dialógica, Bakhtin (2015) diverge dessas ideias ao argumentar que os signos/enunciados são tecidos a partir do discurso do outro, o que significa que eles se constituem e se orientam nos discursos já ditos. Fruto da interação estabelecida entre os sujeitos, o dialogismo proposto por Bakhtin se constitui como uma constante troca e atravessamentos discursivos.

A concepção dialógica relaciona-se com as posições sociais dos sujeitos que são organizadas a partir das relações sócio-históricas de uma dada comunidade. Segundo o estudioso:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático), estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos [...] estão indissolúvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

Para o filósofo, os discursos manifestam-se por meio dos enunciados que podem ser orais e escritos. Como compõem diferentes práticas discursivas, esses enunciados refletem a visão de mundo e os valores de um indivíduo, e têm uma finalidade no meio social. Nesse sentido, apesar de os enunciados serem individuais, cada esfera social de uso da língua requer determinados tipos de enunciados que são relativamente estáveis.

Para Travaglia (2009), existem três concepções que estruturam o ensino de língua, a primeira considera que a língua é a expressão do pensamento, a segunda a considera como instrumento de comunicação e a terceira postula que a língua é um processo de interação. Sendo assim, alinhando-se às ideias de Bakhtin (2016), Travaglia (2009) discorre sobre a terceira concepção:

Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/ leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. [...] Dessa forma o diálogo amplo é que o caracteriza a linguagem. [...]. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Em consonância com Bakhtin (2016), Travaglia (2009) defende que a língua é caracterizada pelo dialogismo, e seus efeitos de sentido são produzidos na interação. Por meio dela, os usuários de uma dada língua podem atuar um sobre os outros em uma constante troca linguística. Travaglia (2009), na mesma linha de Bakhtin, emprega os termos língua e linguagem um pelo outro. O linguista afirma que ela é influenciada por fatores sócio-históricos que estabelecem os lugares sociais ocupados pelos falantes. (TRAVAGLIA, 2009).

O dialogismo da língua só é possível pelo fato de que as palavras que compõem os enunciados são signos linguísticos, e não sinais. Ambos são diferentes, pois enquanto o primeiro necessita de compreensão, é móvel, refrata e reflete uma realidade; o segundo é reconhecido, imóvel, unitário, não é ideológico e funciona como um instrumento técnico para se apontar para algo. Na perspectiva dialógica, se uma pessoa compreende uma forma linguística como um sinal e não como signo, ela não conseguirá entender um dado enunciado. Embora a natureza de sinal e seu reconhecimento esteja no signo, é o contexto que orienta sua forma. (VOLÓCHINOV, 2017).

Por exemplo, um grito de dor ou um choro remete à ideia de sofrimento e pode ser reconhecido por uma pessoa em qualquer lugar do mundo, já uma expressão como "*She's feeling blue*", necessita ser compreendida dentro de um dado contexto linguístico, pois apesar de sua tradução literal significar "Ela está se sentindo azul", no contexto de língua inglesa ela indica tristeza. Nesse sentido, para Volóchinov (2017), os enunciados criados ao redor do mundo são produzidos de maneiras distintas e influenciados por fatores sócio-históricos. Já o sinal é um meio para apontarmos e expressarmos algo de forma instintiva.

Considerando os interlocutores, Volóchinov (2017) afirma que a principal tarefa da compreensão não é o reconhecimento de uma forma linguística, mas a compreensão de que, em um dado contexto, um enunciado tem uma determinada significação. É por meio dessa compreensão que os falantes podem orientar seu discurso, por conta da mutabilidade e flexibilidade da língua. Como já mencionado, Volóchinov (2016) argumenta que se um indivíduo não for capaz de distinguir a diferença entre a forma de um signo e a de um sinal, não haverá compreensão linguística. Para o estudioso, isso ocorre, principalmente, quando um indivíduo ainda não tem conhecimento linguístico sobre dada língua, pois não consegue entender os enunciados que ouve. Sendo assim, como os signos variam de lugar para lugar, para que haja interação comunicativa, é necessário que o sujeito compreenda o contexto de comunicação no qual está inserido.

Nessa concepção, para que um indivíduo possa interagir linguisticamente em contexto não-nativo, o processo de ensino de segunda língua precisa mobilizar a distinção entre signos e sinais, além de se inserir o aluno no fluxo discursivo da língua-alvo. Dessa forma, ao compreender a significação das enunciações dentro de um

dado contexto de enunciação, o estudante passa a produzir enunciados também, o que implica na interação ativa e responsiva com os interlocutores da língua-alvo.

Entendemos que, influenciada por fatores internos e externos, a aquisição de segunda língua, doravante L2, pode ocorrer dentro ou fora de sala de aula (ELLIS, 2003). Segundo Ellis (2012), por conta do conhecimento de mundo e das estratégias comunicativas que o usuário adquiriu na primeira língua (L1), ele utiliza sua língua materna para adquirir L2. Porém, ainda que seja certo que ela é um fator significativo no processo de aquisição de L2, não é possível compreender uma relação direta, ou seja, a L1 não influencia integralmente a aquisição de L2.

Ellis (2012) explica que, para ter o desempenho linguístico possível na L2, a língua materna é mobilizada pelo aluno tanto consciente quanto inconscientemente. No entanto, como e quando esse recurso linguístico é utilizado depende de fatores relacionados com as características pragmáticas da L1 e da L2. Nesse sentido, além da influência da aquisição de língua, precisamos considerar também outros fatores como, por exemplo, a personalidade, a motivação, o estilo de aquisição, aptidão (facilidade para aquisição de L2) entre outros fatores individuais do aluno.

Para esse pesquisador, uma das teorias aquisitivas mais significativas diz respeito ao conceito de interlíngua que produz um sistema de transição. O conceito de interlíngua pode ser uma metáfora de como a aquisição de L2 ocorre, já que o funcionamento do cérebro humano é comparado a um computador. A figura 1 ilustra essa perspectiva:

Figura 1 – Modelo computacional de aquisição de L2.



Fonte: Ellis (p. 35, 2003).

Nessa concepção (Figura 1), o aluno é exposto ao *input*, que é processado em duas fases. Primeiramente, partes do *input* vão para memória a curto prazo e são assimiladas pelo cérebro (*intake*), em seguida, a informação assimilada é armazenada na memória de longa duração e resulta no conhecimento de L2 (*L2 knowledge*). Por fim, esse conhecimento é utilizado pelo falante para produzir enunciado (*output*). Tanto a primeira, quanto a segunda fase de processamento de *input*, ocorrem na

“caixa-preta” do cérebro e nele a interlíngua é construída (ELLIS, 2003). De acordo com Ellis (2003), conforme o aluno interage dialogicamente com a L2, sua proficiência aumenta e ele se embasa menos na L1 para produzir enunciado em L2.

Nessa perspectiva, ao longo do processo de aquisição de L2, os alunos conseguem participar das transformações da língua e utilizam-na ativamente de acordo com as possibilidades que a eles são oferecidas pelas práticas discursivas. Assim como o falante nativo, os alunos adquirem L2 de maneira continuada. Um exemplo disso pode ser encontrado no uso da língua inglesa, pois como a maior parte dos falantes não é nativa, os falantes de L2 acabam modificando mais a língua inglesa do que os próprios falantes nativos. (BECKER, 2014).

Sendo assim, a partir de um contexto ideológico no qual uma dada língua está inserida, ambos falantes de L1 e L2 adquirem língua. Por esse motivo, uma estratégia para qualificar o ensino de L2 é dar um interlocutor ao aluno. Ao se envolver em situações reais de enunciação, o estudante acessa o signo puro e, conseqüentemente, tem a oportunidade de adquirir L2, pois interagirá com a língua-alvo. (LEFFA, 2016).

Seguindo uma perspectiva aquisitiva de língua, Ellis (2003; 2012), se opõe às ideias de Volóchinov (2017) a respeito de ensino-aprendizagem línguas estrangeira, visto que, para o linguista, o que permite ao aluno assimilar o *input*⁶ que recebe é o sistema linguístico da L1, que se constitui em uma base para que o aluno adquira outras línguas. Considerando o ensino de línguas entendemos que, a aquisição de L2 se constitui em um processo similar ao de primeira língua (L1), pois ambas necessitam da interação com a língua-alvo para acontecer. Dado que a interação linguística ocorre por meio dos já ditos do discurso, o dialogismo também influencia o processo de aquisição de L1 e L2. Nesse sentido, apesar de estarmos trabalhando com os aspectos dialógico e sistemático da língua, também levamos em consideração aspectos estruturais sobre a forma com a qual a L2 é adquirida. Por este motivo, consideramos também que a aquisição de L2 ocorre pela interferência de aspectos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais da L1, por isso, assim como Ellis (2003; 2012), utilizaremos o termo aquisição de segunda língua para nos referirmos tanto ao processo consciente, quanto ao inconsciente no qual uma L2 é adquirida.

⁶ *Input*: São as experiências linguísticas que uma pessoa tem ao entrar em contato com uma dada língua.

Nessa seção, refletimos sobre a língua e aquisição de L2. Por conta do aspecto dialógico da língua, tal como Travaglia (2009), acreditamos que as práticas de linguagem precisam ser contextualizadas, e ter um propósito comunicativo que contemple a função da língua. Assim sendo, neste estudo levaremos em consideração a concepção dialógica de língua (BAKHTIN, 2016) e de aquisição de L2 (ELLIS, 2003; 2012).

Ainda que a teoria de aquisição de L1 e L2 possua contorno estruturalista, ao defender que a interação linguística possibilita ao falante adquirir língua, ela compreende que a língua é fruto dos já-ditos e, se constitui por meio de atravessamentos discursivos organizados nas relações sócio-históricas de uma comunidade. Nesse sentido, a interação e a dialogia contribuem para a aquisição de L1 e L2, uma vez que os enunciados produzidos são oriundos da comunicação e constituídos por textos intersubjetivos resultantes da interação das pessoas.

Tendo em vista que na constante busca pela qualificação do processo de aquisição de L2, diferentes metodologias foram/são utilizadas nas escolas, na próxima seção faremos uma reflexão sobre as abordagens de ensino de L2.

2.2. PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE L2 POR MEIO DAS TDIC: DIFERENTES PRÁTICAS

No contexto de cibercultura, o uso das TDIC⁷ no ensino de L2 está fortemente ligado às abordagens vigentes (LEFFA, 2006). Ao fazermos uma retomada, verificamos que, ao longo do tempo, rádios, fitas, e televisões foram usados com finalidades educacionais, no entanto, atualmente, o computador vem ganhando destaque cada vez maior. Na visão de Leffa (2006), isso ocorreu porque essa ferramenta pode ser usada para desempenhar variadas tarefas, incluindo a aprendizagem de língua mediada pelo computador⁸ (CALL). Apesar de o CALL estar em desenvolvimento nos últimos 60 anos, ele pode ser dividido em três fases: CALL behaviorista, CALL Comunicativo e CALL Integrativo, atualmente a última fase é um subsumo das anteriores. (WARSCHAUER, 1996).

⁷ As TDIC são compostas por aparelhos eletrônicos como computadores, *tablets* e *smartphones* que são conectados à internet. (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013).

⁸ Tradução de Leffa (2006) para *Computer-Assisted Language Learning*.

Ao fazermos uma breve retrospectiva sobre como esse processo veio se constituindo, verificamos que suas primeiras formas se deram pelo contato direto com a língua não-nativa. Segundo Germain (1993), esse contato teve início após os Acadianos conquistarem o povo Sumério gradativamente, no ano 3000 A.C e adotarem a escrita e a língua dos povos conquistados. Nessa época, a aquisição se dava por meio dos textos escritos que não estavam relacionados com a língua em uso. Esse é o primeiro trabalho sistematizado para o ensino de uma LE que se tem registro. (CESTARO, 2017).

Influenciados pelo processo de colonização, desde o século III, assim como os acadianos, os romanos também adquiriam a língua dos povos conquistados. Como naquela época a língua de prestígio era o grego, os romanos adotaram essa língua como a segunda oficial, ao dominarem a sociedade grega. Posteriormente, o ensino de línguas foi ganhando mais intencionalidade e sofisticação com os manuais bilíngues elaborados no século III. Esses registros encontrados se constituíam por práticas de vocabulário e conversação para falantes nativos de latim que estavam aprendendo grego. (CESTARO, 2017).

Aproximadamente no século IX, o latim começou a ser ensinado na França, como língua culta. Seguindo os mesmos passos que os franceses, os alemães e britânicos também estudavam latim como segunda língua. De acordo com registros, ao longo dos séculos VII, VIII e IX, a maneira pela qual o latim era ensinado sofreu poucas alterações. Desse modo, os mestres religiosos da Idade Média ensinavam latim para seus alunos por meio das sílabas, depois pelas palavras e, por último, pelas frases do latim. Logo, o foco do ensino de línguas era gramatical e ignorava o contexto de uso da língua. (CESTARO, 2017).

Durante muitos séculos, o latim foi considerado a língua dos negócios, da religião e da produção intelectual e exerceu grande influência nas práticas de ensino de língua estrangeira. Contudo, no século XVI, esses paradigmas mudaram, pois, os educadores passaram a ensinar o latim e uma língua vernácula popular nacional – francês, italiano, inglês, espanhol, alemão e holandês. Entre o fim da Idade Média e o começo da Renascença, a aquisição das línguas vernáculas tornou-se mais importantes do que o latim. (CESTARO, 2017).

A partir do século XVIII, exercícios de gramática substituíram a maneira de se adquirir língua por meio de palavras isoladas embasadas na língua materna do aluno. O método gramática-tradução, conhecido principalmente como método tradicional, foi

criado; nele a língua é ensinada a partir da memorização. Assim, acredita-se que o aluno pode adquirir a morfologia e sintaxe da língua alvo a partir de atividades que envolvem tradução, regras gramaticais e ditados. (CESTARO, 2017).

Na década de 40, a metodologia direta foi elaborada, pois muitos críticos eram contra o método tradicional. Seu princípio era ensinar língua a partir do contato direto com a língua alvo, sem a utilização da L1 em sala. Uma vez que não trabalhava com a tradução, os docentes utilizavam mímicas, gravuras, fotos etc., para a compreensão do aluno. Além disso, as atividades propostas envolviam exercícios de compreensão de texto e de gramática, perguntas/respostas e de correções fonéticas. Ao longo do desenvolvimento das atividades, o aluno não tinha autonomia, pois o professor ocupava posição central no processo de aquisição. Como a língua materna não podia ser utilizada em nenhum momento, essa metodologia recebeu críticas, pois o aluno podia não entender as aulas imersivas e desinteressar-se das aulas. (CESTARO, 2017).

Com a segunda guerra mundial, a necessidade de produzir mais falantes fluentes em variadas línguas cresceu. O exército desenvolveu a metodologia áudio-oral de abordagem behaviorista e o foco do trabalho deslocou-se para a língua oral, embora continuasse o ensino da gramática. Contudo, o trabalho se dava a partir de modelos e frases prontas. Constantemente, o aluno repetia oralmente os modelos para que não cometesse erros de pronúncia e de gramática. No longo prazo, os resultados mostraram que o método era muito cansativo para os alunos, além de pouco eficiente. (CESTARO, 2017).

Após a segunda guerra, o fato de a língua inglesa ter se tornado a mais usada no mundo dos negócios fez com que a influência da língua francesa, falada em larga escala, diminuísse. Buscando reverter esse quadro, o método audiovisual foi criado para que a aquisição do francês fosse mais rápida. A metodologia audiovisual se configurou como uma solução para o método direto.

Essa abordagem contou com três fases. (CESTARO, 2017). A primeira se iniciou na década de 60, e apresentava exercícios mecânicos de memorização e dramatização de diálogos que eram semelhantes ao método áudio-oral. Nos anos 70, iniciou-se a segunda fase, que buscava adaptar a abordagem da primeira para os contextos escolares. Influenciada pelas tendências funcionais e comunicativas da língua; a terceira e última fase começou nos anos 80. Diferente das primeiras, na terceira, o professor interagia mais com o aluno e corrigia seus erros sutilmente. Além

disso, o excesso de imagens foi abandonado e as representações visuais passaram a ser consideradas um estímulo para a produção verbal. Igualmente, procurou-se integrar diálogos mais realistas que contemplassem diferentes aspectos da comunicação e a criatividade dos alunos. (CESTARO, 2017).

Paralelamente a essa abordagem, ainda na década de 60, durante o desenvolvimento da primeira fase da metodologia audiovisual, o uso de computadores no ensino de língua teve início em um projeto intitulado Plato e tomou lugar em universidades norte americanas. Nesse projeto, os computadores eram utilizados em laboratórios e o ensino de línguas era focado na abordagem estruturalista. O ensino de gramática seguia a concepção behaviorista, cujo foco estava na repetição e no reforço positivo. Segundo Warschauer (1996), a primeira fase do CALL era baseada no computador como tutor e ele era concebido como um veículo para a distribuição de materiais didáticos ao aluno. Nessa época, os estudiosos acreditavam que, por meio da repetição, o aluno poderia adquirir rapidamente a língua-alvo. Assim, os exercícios de *Drills*, que consistem na repetição de diálogos, eram utilizados em abundância.

No entanto, esse tipo de exercício era cansativo para os alunos, pois passavam aulas inteiras repetindo os modelos que escutavam. Isso fez com que muitos estudiosos apelidassem essas atividades de “*Drill Kill*”, pois matavam o interesse dos estudantes. Apesar de os exercícios contidos nessa fase serem repetitivos, sua lógica tinha alguns pontos positivos e, por esse motivo, são usados até hoje. Para Warschauer (1996), ser exposto aos mesmos materiais didáticos é uma estratégia essencial para a aquisição de L2, uma vez que o computador pode ser acessado de forma ilimitada e proporciona um *feedback* imediato. Além disso, os exercícios podem ser realizados de acordo com o ritmo do aluno.

Na década de 60, o acesso aos computadores era muito limitado, isso fez com que a implementação do sistema Plato no ensino estabelecesse uma relação inédita entre o computador e a L2. Esse cenário mudou ainda mais quando os computadores pessoais foram introduzidos na década de 80, ocasionando uma revolução informática nos Estados Unidos. O uso do computador se expandiu, pois, a partir desse momento, os estudantes puderam usá-lo tanto no meio acadêmico, quanto em suas residências.

No fim dos anos 80, Hymes (1991) criou o método comunicativo. Essa abordagem centra-se na comunicação e é embasada na noção de competência e performance postulada por Chomsky, assim possibilita ao aluno ser o centro da

aquisição de L2. Essa abordagem explora a contextualização ao articular os saberes gramaticais com as normas de uso da língua para que o aluno produza enunciados nas diferentes situações linguísticas. Nessa concepção, a gramática é ensinada de forma implícita e espontânea, sendo mais flexível quanto à correção, já que leva em consideração o contexto no qual o enunciado é proferido; foca no uso exclusivo da língua alvo em sala de aula com intuito de criar um ambiente imersivo que não fica restrito apenas ao livro didático.

De acordo com Silva (2017), após o surgimento da abordagem comunicativa, a questão da autenticidade no ensino de línguas emergiu com força, criticando a artificialidade dos materiais didáticos presentes nos métodos anteriores. No entanto, a divergência existente na definição do método autêntico tornou o termo e sua finalidade imprecisos, minimizando a importância da autenticidade de materiais didáticos. Consequentemente, apesar de um texto autêntico ser oriundo de situações reais de interação, muitas vezes eles são elaborados a partir de práticas discursivas artificiais.

Durante a transição entre as abordagens behaviorista e comunicativa, a introdução dos microcomputadores no mercado produziu mudanças no CALL que passou a ser comunicativo. O foco maior do CALL comunicativista era construir uma motivação intrínseca nos alunos e promover uma interatividade entre o aluno e o computador.

Warschauer (1996) defende que o CALL comunicativo contou com três modalidades. Na primeira, os programas CALL não continham exercícios em formatos de *Drills*, as atividades contavam com leituras ritmadas, reconstrução de texto e jogos. Os computadores se mostravam como uma extensão da ideia do computador como um tutor, pois assim como nos *Drills* propostos na fase anterior, nos programas da nova fase, o computador, era concebido como detentor de todo o conhecimento. No segundo modelo do CALL, o computador era utilizado como estímulo ao pensamento crítico dos alunos, pois o objetivo desse modelo não era fazer com que os alunos acertassem, mas que pudessem refletir criticamente sobre a língua ao escrever e discutir sobre ela com seus colegas e professores.

No terceiro modelo do CALL Comunicativo, baseado na concepção de que o computador era uma ferramenta, os computadores não forneciam necessariamente um conteúdo linguístico, mas continham atividades que visavam empoderar os alunos para que usassem e compreendessem a língua de maneira independente. Em virtude

disso, os equipamentos contavam com processadores de texto, corretores ortográficos e programas de editoração eletrônica e de concordância. (WARSCHAUER, 1996).

Em virtude da falta de registros a respeito do uso do CALL no ensino inclusivo, não foi possível identificar se nessa época o computador era utilizado para a aquisição de L2.

Apesar de a fase comunicativa se mostrar como um avanço em relação à primeira, no final da década de 1980 se acreditava que o potencial da ferramenta não estava sendo usado. Dessa forma, não mais satisfeitos com o ensino compartimentado das habilidades e estruturas, muitos professores estavam à procura de um ensino integrado, que trabalhasse por meio de projetos. Para que diferentes aspectos do ensino de língua fossem contemplados, surge o CALL Integrativo impulsionado pelo advento do CD-ROM e da *internet*. A partir dos recursos de multimídia, as quatro habilidades básicas da língua são integradas em uma só atividade, ou seja, o ciberespaço proporcionou aos alunos a oportunidade de se engajarem em comunidades autênticas com pessoas de diferentes lugares do mundo.

A tecnologia multimídia abriu espaço ao uso de vídeos, textos, gráficos, som, animação e vídeo em um único computador. Segundo Warschauer (1996), como os alunos podem navegar em todos os recursos multimidiáticos que os interessasse, eles têm acesso à hipermídia. Os elementos hipermidiáticos fornecem uma série de vantagens para o ensino de língua, pois proporcionam um ambiente autêntico, no qual diferentes habilidades podem ser combinadas nos exercícios. Dado que os *softwares* são mais livres e podem ser utilizados de forma mais flexível, os alunos passaram a ter mais controle de sua aquisição. Além disso, por meio da hipermídia, foi possível que o foco primário e secundário de uma atividade fosse mantido. Para ilustrar, se o aluno estivesse fazendo um dado exercício, ele ainda teria acesso rápido a dicionários, informações sobre pronúncia, etc. (WARSCHAUER, 1996).

Mesmo que o sistema multimidiático fosse significativo para o ensino, três fatores contribuíram para que houvesse uma dificuldade de se incorporar esse recurso no ensino de língua. O primeiro está relacionado com o fato de os professores não saberem como incorporar os recursos de multimídia em sala de aula, em decorrência da falta de formação continuada a respeito do assunto. O segundo fator corresponde à inacessibilidade dos *softwares*, por conta de seu alto custo. Ainda que fossem resultado de grandes investimentos, muitas vezes, por não serem programados por

peças da área da educação, os *softwares* criados não eram, de fato, pedagógicos. A terceira dificuldade encontrada ocorre pelo fato de que os computadores da época ainda não eram capazes de diagnosticar problemas de pronúncia, sintaxe e de uso da língua. (WARSCHAUER, 1996).

Os problemas enfrentados nos *softwares* educacionais para videntes, também ocorrem nos softwares projetados para a educação inclusiva. Desse modo, muitos deles, não são acessíveis para os alunos de inclusão, sobretudo para os cegos. Ademais, a falta de parâmetro para a elaboração de programas educativos inclusivos também se reflete nas plataformas de ensino *online*, como resultado, os professores têm dificuldades para selecionar e adequar *softwares* e plataformas *online* no ensino de cegos. (CERCHIARI, 2014).

Apesar de esses problemas pedagógicos e informáticos terem ocorrido nos anos 90, eles ainda permeiam a sociedade atual. O crescente uso dos recursos midiáticos em sala fez com que, a todo momento, mais professores precisassem implementar recursos midiáticos às suas práticas na escola. A partir disso, cursos de formação a respeito do tema foram criados para auxiliar os professores. As mudanças no âmbito pedagógico também se refletem no desenvolvimento de *softwares*, já que passaram a ser mais acessíveis financeiramente e próprios para serem usados no processo de aquisição de línguas. Contudo, como apontado por Freire e Valente (2001) muitos desses *softwares* são instrucionistas e empobrecem a educação já que neles o computador não é utilizado de forma a estimular o pensamento crítico do aluno. Os pesquisadores esclarecem que esses *softwares* são utilizados para complementar atividades que foram desenvolvidas em sala e envolvem a repetição de exercícios que não estimulam a capacidade intelectual dos alunos com necessidades especiais. Por esse motivo, o computador se torna um recurso de transmissão de informações de maneira não reflexiva.

Neste sentido, os *softwares* instrucionistas não levam em conta as diferentes necessidades dos aprendizes. Nessa abordagem as atividades que antes eram realizadas no papel são apenas passadas da mesma forma para o computador. Considerando o ensino inclusivo, Freire e Valente (2001) criticam esse tipo de abordagem, pois nela o aprendiz torna-se mais dependente do sistema educacional que o protege, o segrega e o priva da autonomia e do desenvolvimento de seus potenciais.

Os obstáculos acarretados pelo uso do sistema multimídia no ensino de L2 tornou parcial sua contribuição na terceira geração do CALL, assim, a cibercultura contribuiu para que o CALL fosse realmente integrado. Contudo, apesar de sua existência desde o final da década de 60, apenas nos anos 90 a internet foi difundida e teve impacto no ensino de L2. Dessa forma, ela reelaborou a interação dos alunos com a língua-alvo, pois, pela primeira vez, eles puderam ter acesso ilimitado a outros estudantes ou falantes nativos de um determinado idioma.

Considerando os cegos, Campbell (2001) argumenta que após a invenção do Braille, o recurso assistivo que mais impactou suas vidas foi o ciberespaço, pois a partir dele, os cegos puderam se inserir no mercado de trabalho e ter mais possibilidades para aprender no meio acadêmico. Neste sentido, o ciberespaço influencia os mais variados aspectos da vida dos cegos.

No que diz respeito à aquisição de inglês para cegos, eles podem apresentar dificuldades associadas com escrita e leitura em Braille. No entanto, mesmo apresentando essas dificuldades, pelo fato de possuírem uma memória mais aguçada, por conta de sua audição mais desenvolvida, conseguem dominar uma língua estrangeira com mais facilidade do que videntes como indicam as pesquisas conduzidas por Dantas (2014) e Cerchiari (2014). Nesse sentido, no decorrer da aquisição de L2, eles têm capacidade de participar de todas as dimensões formativas da escola e do ciberespaço. (FRANÇA et al, 2016).

Para Cerchiari (2014), as limitações dos alunos cegos são apenas visuais, isto é, assim como qualquer outro aluno, eles possuem todas as capacidades cognitivas para adquirir uma língua estrangeira. De acordo com Dantas (2014), apesar de ser no meio social que o indivíduo cego seja diferenciado pelas demais pessoas, é nele que ele precisa se desenvolver, nessa perspectiva, a linguagem exerce papel fundamental para os cegos. Desse modo, mesmo construindo conceitos visuais de maneira diferente daquelas dos alunos videntes, os cegos têm as mesmas capacidades cognitivas que os outros alunos, pois utilizam outros sentidos para perceber o mundo. (CERCHIARI, 2014).

Para interagir no meio, os cegos necessitam de recursos compensatórios para desenvolver sua cognição. (CERCHIARI, 2014). Com a falta da visão, as habilidades compensatórias utilizadas pelos alunos cegos estão centradas na audição, habilidade que exerce um importante papel para eles. Sendo assim, tal como para alunos videntes, no ensino de língua inglesa, a compreensão oral necessita ser o foco das

aulas de língua para que os cegos leiam e se comuniquem na língua-alvo. Visto que a cegueira não diminui o potencial cognitivo dos alunos, a abordagem utilizada no processo de aquisição de L2 para o cego é igual à usada com os videntes.

Visto que na contemporaneidade, as diferentes metodologias de ensino de línguas criadas ao longo dos anos são utilizadas em sala de aula, a de maior destaque é a abordagem comunicativa, pois possibilita que os alunos interajam com a língua alvo de forma continuada e contextualizada.

Como já mencionado, o que permite que a aquisição de língua seja continuada é sua natureza dialógica resultante da interação entre os sujeitos. Por meio dela, tanto os alunos cegos quanto os videntes têm a oportunidade de se engajarem em diferentes práticas de letramento.

Nos últimos anos, influenciados pelo uso do ciberespaço, práticas sociais e culturais, antes restritas apenas ao meio real, passaram a ocorrer no meio virtual também. Dessa forma, a maneira pela qual os alunos adquirem L2 se modificou, sobretudo a aquisição de língua inglesa. Considerando o atual momento histórico no qual estamos inseridos, o domínio da língua inglesa tornou-se uma importante ferramenta comunicacional no meio *online*. A partir dela, é possível que povos de diferentes culturas e línguas possam interagir e compartilhar seus mais variados conhecimentos.

Nesse novo contexto de aquisição de língua inglesa influenciado pelo CALL integrativo, a abordagem dos multiletramentos constitui-se em um diferencial, pois favorece a igualdade nas participações sociais dos alunos, já que eles são expostos a uma ampla variedade de textos que circulam na rede. Desse modo, no próximo capítulo apresentamos uma discussão sobre o inglês como língua franca e sobre a pedagogia dos multiletramentos.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Em virtude de o inglês como língua franca ser tão plural, para Duboc (2009), o ambiente de ensino de L2 é um dos melhores lugares para romper com ideias homogêneas que permeiam a sociedade. Para compreendermos essa questão, precisamos lembrar que uma língua franca não é definida por ser superior às demais, mas sim por fatores políticos e econômicos. Nesse sentido, ela pode variar de tempos em tempos, ou seja, no passado, outras línguas foram utilizadas como língua franca

e, atualmente, o inglês ocupa essa posição. Para Jenkins (2010), uma língua franca é uma língua em comum, usada entre pessoas que não, necessariamente, compartilham a primeira língua ou a mesma cultura.

A língua inglesa é frequentemente utilizada em diferentes práticas discursivas internacionais, incluindo conferências, reuniões de negócios, etc. Nesses contextos de uso, existem mais falantes não-nativos do que falantes nativos. Dessa forma, por conta da pluralidade de pessoas que utilizam o inglês, produzem-se mudanças e hibridizações. Para Jenkins (2010), esses elementos são características chaves da língua franca.

Segundo Canclini (2013), as hibridizações são processos socioculturais que resultam da combinação de estruturas ou práticas sociais de origem distinta, que, por sua vez, originam novas estruturas e práticas. As hibridizações não são decorrentes apenas do âmbito comunicacional da globalização, mas também, resultado de processos migratórios e de intercâmbio. Nessa perspectiva, a globalização somente intensificou o processo de hibridização da língua inglesa que já ocorria há tempos, atribuindo um caráter multicultural ao inglês. Nota-se que, como os próprios falantes nativos estão expostos a essa realidade do mesmo modo que os não-nativos, o inglês como língua franca também se aplica a eles. (JENKINS, 2010).

Tal como Jordão (2009), Duboc (2014) acredita ser importante que o processo de aquisição de L2 tenha em vista a função da língua e sua variedade. Assim, as quatro habilidades linguísticas — escuta, escrita, fala e leitura — poderão ser trabalhadas de maneiras diferentes, pois o ensino de línguas se sustenta em práticas de linguagem fundamentais na sociedade contemporânea e globalizada.

Nessa concepção, a pedagogia dos multiletramentos, postulada pelo *New London Group* (2000), propõe que o processo de aquisição de L2 incorpore diferentes culturas. Segundo o grupo, essa necessidade relaciona-se não apenas à globalização, mas também à variedade de textos que circulam nas TDIC. Logo, as mudanças acarretadas pela sociedade globalizada e os textos multimodais advindos das TDIC permitem que línguas e culturas opostas sejam difundidas, o que favorece a criação de textos plurais e inter-relacionados. Isso ocorre porque o perfil globalizado da contemporaneidade fragmenta a sociedade e diversifica ainda mais a cultura.

Para Cope e Kalantzis (2015), o conceito de multiletramentos pode ser definido de duas maneiras. Resultante de diversos fatores de questões sociais, culturais, de gênero etc., a primeira definição, diz respeito à multimodalidade de

comunicações disponíveis no ciberespaço, que possibilita ao usuário ter acesso a variadas formas de textos. Por meio desse novo paradigma, o ensino de língua tradicional já não é mais suficiente, pois com a nova demanda da contemporaneidade, os alunos necessitam negociar e compreender os diferentes padrões de produção de sentido provenientes de diferentes contextos.

Conforme a segunda definição, os multiletramentos se relacionam com o fato de que a escrita e a leitura interagem com os elementos semióticos, sonoros, gestuais, espaciais e táteis também, por exemplo. Em outras palavras, as representações alfabéticas já não são as mais privilegiadas no contexto dos multiletramentos. Nessa perspectiva, as TDIC ganham destaque e são mobilizadas em sala, pois é por meio delas que os textos multimodais podem ser trabalhados. A partir disso, os alunos podem estabelecer conexões com os meios comunicacionais da atualidade. (COPE; KALANTZIS, 2015).

Ainda no que diz respeito à definição do conceito de multiletramentos, assim como o *New London Group* (2000), Cope e Kalantzis (2015) empregam o termo “multiletramentos” para diferenciá-lo de letramento. Os multiletramentos não se limitam apenas à representação linguística e à pedagogia dos multiletramentos, mas por práticas que mudam de acordo com a cultura e o contexto. Para o grupo, a pedagogia dos multiletramentos tem um aspecto cognitivo, cultural, social que estabelece novas formas de linguagens reelaboradas pelos usuários da língua conectados às redes sociais. Tal abordagem favorece um olhar reflexivo no ensino de L2.

Para Cope e Kalantzis (2015), a abordagem reflexiva é uma junção das metodologias didáticas e autênticas. Na abordagem didática o professor é autoritário, ou seja, ele é considerado como transmissor de conhecimento. Por conta disso, críticos consideram que nessa abordagem o aluno recebe o conhecimento passivamente e, portanto, não tem a oportunidade de se expressar criticamente. Essa abordagem é focada na escrita, no uso do livro didático, no trabalho com a memória e com o pensamento lógico do aluno. (COPE; KALANTZIS, 2015).

Em busca de uma alternativa para a substituição do modelo didático, diferentes abordagens foram criadas. Segundo Cope e Kalantzis (2015):

The case of these critics has been moral, political, and at times utopian, anticipating that a new and better world can be forged through educational reform. Their case has also been practical, experimenting with new

arrangements in laboratory schools and advocating a progressive curriculum, with the aim of demonstrating that their progressive pedagogy achieves the ends of education more effectively than traditional, didactic pedagogy. The word we will use to name this alternative pedagogy is 'authentic', representing a certain kind of relevance and trueness- to- life. Authentic pedagogy is true to what- practically- needs- to- be- known in the world, rather than the abstract facts and theories of didactic pedagogy, its academic discipline for discipline's sake. It is also true to student interest and motivation, rather than knowledge that is imposed, or students being cajoled by external motivations such as test scores and beating one's peers.⁹ (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 9 -10).

Intitulada por Cope e Kalantzis (2015) como “pedagogia autêntica”¹⁰, a pedagogia progressista, surge como um ato moral e político que busca reformar o ensino tradicional e conta com três ramificações. Na primeira, por meio de um currículo progressivo que se foca no conhecimento prático, ao invés de se aprender um conteúdo abstrato, os alunos têm acesso à conteúdos significativos para suas vidas sem utilizar avaliações e motivar a competição entre os colegas. Dessa forma, diferente da imposição da pedagogia didática, essa abordagem estimula o pensamento crítico do aluno, assim como sua criatividade, tornando o aprendizado mais interessante e dinâmico. Entre os seus criadores estão John Dewey, Maria Montessori, Willian Kilpatrick.

Ainda no século 20, surgiu uma nova linha progressista, intitulada de pedagogia crítica. Nessa abordagem, que tem como um de seus precursores Paulo Freire, se defende que o ensino tem a necessidade de focar nos problemas sociais e estimular o pensamento autêntico e crítico do aluno. Influenciada pelas políticas identitárias que ganharam força na metade do século 20, a abordagem crítica, passou a trabalhar com questões étnicas, raciais de gênero e de sexualidade. Indo na direção contrária à da pedagogia didática, que ignorava a diversidade de identidades e as forças de homogeneização da modernidade, em sala, a pedagogia crítica deu voz às mais variadas identidades. (COPE; KALANTZIS, 2015).

⁹ Tradução livre: O caso desses críticos tem sido moral, político e às vezes utópico, antecipando que um novo e melhor mundo pode ser forjado através da reforma educacional. O caso deles também tem sido prático, pois experimentam novos arranjos em escolas de laboratório e defendem um currículo progressivo, com o objetivo de demonstrar que sua pedagogia progressiva alcança os fins da educação mais efetivamente do que a pedagogia didática tradicional. A palavra que usaremos para nomear essa pedagogia alternativa é "autêntica", representando um certo tipo de relevância e veracidade para a vida. A pedagogia autêntica é fiel ao que praticamente precisa ser conhecido no mundo, em vez dos fatos abstratos e teorias da pedagogia didática, sua disciplina acadêmica pelo propósito da disciplina. Também é verdadeira para com o interesse e a motivação do aluno, já que nesta pedagogia, conhecimento não é imposto e os estudantes não são instigados por motivações externas, como pontuações de testes e competição com seus colegas.

¹⁰ Para evitar confusões terminológicas entre atividades autênticas e pedagogia autêntica, utilizaremos o termo pedagogia progressista.

A segunda ramificação da pedagogia progressiva tem um caráter construtivista¹¹. Originada pelas ideias de Jean Piaget, o currículo progressista construtivista auxilia os alunos a construir conhecimento por meio de uma produção de sentido ativa. Nesse processo de aprendizagem, o aluno assimila um conteúdo e, posteriormente, enquadra essa experiência em sua representação mental, isso se caracteriza como acomodação. Dessa forma, o professor envolve seus alunos em diversas experiências educativas e os auxilia a construir modelos mentais para compreender o que aprenderam. (COPE; KALANTZIS, 2015).

Influenciados pelas ideias de Vygotsky, Cope e Kalantzis (2015) seguem uma perspectiva sócio-interacionista, na qual o desenvolvimento do aluno é vinculado ao contexto cultural e de interação na qual ele se insere. Os autores advogam que, apesar de nos últimos anos, a expansão do sócio-interacionismo ter sido atribuída à aprendizagem mediada pelo computador, muitas vezes, o recurso é utilizado de maneira didática e não progressista, pois, os professores utilizam as TDIC em substituição ao livro didático e ao quadro negro.

Por não ter sido implementada integralmente nas instituições de ensino, os pesquisadores argumentam que a pedagogia progressista não foi reconhecida da mesma maneira que a didática. Cope e Kalantzis (2015) acreditam que isso pode ter acontecido por conta da estrutura conservadora das instituições, da inércia social ou, até mesmo, por conta das críticas negativas que a pedagogia progressista recebeu.

Segundo o *New London Group* (2000), tradicionalmente, a pedagogia dos letramentos tem se limitado ao ensino da escrita e leitura formais. Para os pesquisadores, essa abordagem é restrita, pois não trabalha com as variações linguísticas e com as diferentes culturas, por esse motivo esse tipo de letramento aborda apenas questões consideradas padrão em uma comunidade.

Ao configurar-se em uma prática focada na gramática e na língua padrão, as variedades sociais ou geográficas da língua não são exploradas e, conseqüentemente, não há um trabalho efetivo da língua em uso. (ROJO, 2013). Nessa perspectiva, o *New London Group* (2000) defende que somos membros de variadas esferas identitárias e diferentes comunidades, e, por isso, o ensino de línguas focado apenas na língua padrão não corresponde à multiplicidade de discursos que

¹¹ Apesar de mencionarem o construtivismo, os autores seguem uma perspectiva sócio-interacionista para discorrerem sobre a abordagem progressista.

circulam na sociedade globalizada. Neste sentido, para o grupo, os multiletramentos complementam a pedagogia de letramento existente.

Para o *New London Group* (2000), em um cenário de troca de línguas e de globalização, é necessário que compreendamos as diferenças presentes nas variadas culturas existentes e utilizemos os multiletramentos para termos uma atitude cidadã. O grupo afirma que, para que isso ocorra de maneira efetiva, é preciso que saibamos interagir por meio de variados estilos linguísticos, incluindo formas diferentes de se falar inglês.

Dessa forma, contribuímos para que o falante possa romper as barreiras impostas pela cultura e se engaje em práticas discursivas que tenha afinidade. Nesse paradigma, ao aprenderem sobre a hibridização cultural, o contexto social de produção de discurso e as dialéticas regionais e étnicas que permeiam as comunidades discursivas, os alunos têm acesso ao pluralismo cívico que, diferente do senso cívico monocultural e nacionalista, valoriza as diferentes identidades. A partir disso, os alunos teriam a oportunidade de se desenvolver metacognitiva e metalinguisticamente, pois teriam a habilidade de refletir criticamente sobre os sistemas complexos de interação.

Tanto o modelo didático quanto o progressista têm sido motivo de debates que, nas últimas décadas, aumentaram ainda mais por conta das TDIC (COPE; KALANTZIS, 2015). Nesse contexto de debate, Cope e Kalantzis (2015) propõem uma pedagogia reflexiva para combinar os pontos positivos da pedagogia didática e autêntica. Eles afirmam que, quando combinadas de maneira equilibrada, características de ambas as pedagogias são aprofundadas. Dessa forma, os professores podem ampliar seu repertório e não se restringirem apenas a uma pedagogia.

De maneira imersiva, essa nova abordagem une o conceito com a prática, o que significa que, a partir de um conhecimento prévio, novos conceitos e experiências são construídos. Em outras palavras, nessa metodologia há uma conexão recíproca entre o que o aluno aprende e o que ele vivencia em sua realidade. Para que isso seja possível, é necessário que o professor reflita sobre as diferentes maneiras de ensinar na abordagem reflexiva. Isso significa que, ao longo do processo de planejamento didático, faz-se necessário refletir sobre qual abordagem pedagógica é mais apropriada ao seu contexto e contribuirá mais para o processo de ensino-

aprendizagem. Isto é, as aprendizagens dos estudantes determinam o seguimento das aulas.

Ao propor essa abordagem reflexiva para a pedagogia dos multiletramentos, os autores ampliam o conceito de multiletramento e o transformam em uma pedagogia da comunicação e representação de conhecimento para todas as áreas. O processo de conhecimento é projetado pelo professor, não existe uma determinada ordem ou estilo de atividade a ser seguida. A aprendizagem por meio da projeção sugere que os professores reflitam sobre o processo de conhecimento de seus alunos. De acordo com Cope e Kalantzis (2015), esse processo é composto pela experiência, conceitualização, análise e aplicação.

O processo de experiência está relacionado ao aprendizado por meio da imersão na realidade; essa imersão relaciona-se com qualquer aspecto rotineiro que ocorre no mundo e vai desde questões pessoais até curiosidades ou fatos cotidianos. Sendo sistemático, explícito e estruturado, esse processo pode trabalhar tanto com tópicos que os alunos já conhecem, como também com aqueles que desconhecem. Essas atividades podem ser realizadas por meio de vídeos, áudio, visitas de campo e imagens. (COPE; KALANTZIS, 2015).

O segundo processo, o de conceitualização, está relacionado ao desenvolvimento de conceitos que podem ser tanto abstratos quanto genéricos. A partir disso, esses conceitos são sintetizados teoricamente. De acordo com Cope e Kalantzis (2015), ao categorizar diferentes termos, o aluno tem a oportunidade de compreender o uso da linguagem sem ambiguidade. Essa conceitualização pode ocorrer por meio de nomes ou por meio de uma teoria. Na primeira forma, os alunos aprendem a categorizar o mundo a partir da generalização, ou seja, eles passam a associar ou contrastar diferentes conceitos a partir de uma dada informação que foi aprendida em sala. Ao rotular as coisas do mundo e conceitualizá-las, o aprendiz se torna um criador de conceitos.

Por sua vez, o processo de análise se configura no exame de causas e efeitos, de estruturas e funções de diversos elementos. A partir dele, os discentes são motivados a raciocinar de maneira explicativa ou argumentativa, inter-relacionando conteúdos que estão aprendendo de maneira funcionalista ou crítica.

O último processo está relacionado com a aplicação do conhecimento aprendido: os alunos aplicam os conceitos trabalhados em sala em diferentes esferas da sociedade da qual participam. Segundo Cope e Kalantzis (2016), esse é o processo

mais utilizado pelas pessoas, pois é a partir da experiência com o real que elas adquirem novos conhecimentos. Essas aplicações podem ser realizadas apropriadamente ou criativamente, assim o conhecimento é aplicado de uma forma que já é conhecida ou de uma maneira imprevisível, respectivamente.

Por meio do trabalho com os multiletramentos, os alunos podem se envolver no processo de pensamento postulado por Cope e Kalantzis (2015), pois ao experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar o conhecimento na língua estrangeira, os alunos podem interagir com variadas formas e discursos e exercer um papel plural cívico na comunidade globalizada. Isto é, eles interpretariam, traduziriam e negociariam novos sentidos por meio do inglês como língua franca e, dessa forma, atravessariam as fronteiras impostas pelas diferentes línguas e culturas. Como cada vez mais pessoas estão conectadas à rede mundial de computadores, o ciberespaço se mostra como lugar potente para os docentes aproximarem seus alunos do fluxo discursivo da língua alvo e trabalharem com os multiletramentos.

Tendo em vista que essa abordagem mobiliza o trabalho com diversas práticas de letramentos voltadas para formação cidadã, inclusão social e cultural, no ensino inclusivo ela tem o potencial de promover a equidade.

Considerando as atividades aplicadas para o desenvolvimento das competências linguística dos alunos, Weininger (2008) afirma que o professor exerce papel importante no percurso de construção das competências linguísticas e culturais necessárias para a compreensão da língua-alvo. Para isso, o professor necessita selecionar recursos apropriados para esse fim e ter em mente que não cabe a ele levar respostas prontas para as questões que levanta, mas gerar reflexão, construção e até mesmo desconstruções em sala (BOHN, 2008). Assim, cabe ao professor organizar, planificar e coordenar o processo de aprendizagem de seus alunos e, por fim, avaliar o desenvolvimento desse processo. (VOLPI, 2008). Nessa perspectiva, a prática da docência torna-se muito mais complexa e necessita ser conduzida a partir de uma visão crítica, contribuindo com o processo de aquisição de L2 no ensino inclusivo.

Nesta seção, tivemos como objetivo discorrer sobre os multiletramentos e relacionar esta pedagogia com o ensino de L2. Na próxima seção, refletimos sobre a influência da cibercultura na aquisição de língua inglesa.

2.4. IMPACTOS DA CIBERCULTURA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE INGLÊS

Ao longo dos últimos anos, as redes sociais se consolidaram como espaço de práticas discursivas, modificando a forma com a qual as pessoas se articulam e se conectam na sociedade. (FINARDI; PORCINIO, 2016). Através da cibercultura, indivíduos de diferentes lugares do mundo têm a chance de interagir entre si de diferentes maneiras. Em decorrência disso, uma grande parte da vida dos usuários está inserida na rede. O ciberespaço também intervém no pensamento coletivo da sociedade e estimula o pensamento em grupo, pois as pessoas se conectam emocional e culturalmente ao sistema (LÉVY, 2010).

Ao serem inscritas na cibercultura, tanto as práticas discursivas quanto as informações são descentralizadas, e caracterizadas pela coletividade e interatividade digital. Por esse motivo, indo na direção oposta à cultura individualista do impresso, a cibercultura reconfigura a sociedade delimitando novas fronteiras geopolíticas e permitindo que o tempo seja utilizado de maneira não-linear. (LEMOS, 2007).

De acordo com Jenkins (2009), vivemos em uma cultura de convergência, na qual as mídias antigas e novas colidem, coexistindo na sociedade. No entanto a primeira é passiva, enquanto a segunda é interativa e participativa. Essa convergência relaciona-se com o fluxo de conteúdos que circulam por meio das TDIC e representa uma transformação cultural no mundo contemporâneo. Segundo o estudioso, a convergência não ocorre nos aparelhos eletrônicos, mas no cérebro dos consumidores e na interação deles com os outros. Dessa forma, a partir de fragmentos extraídos no fluxo midiático da cibercultura, o usuário constrói e compreende sua vida cotidiana.

Ampliando ainda mais a questão sobre cultura da convergência, Rüdiger (2013) defende que a convergência da cibercultura é um processo influenciado por diversos fatores relacionados a questões políticas, sociais e econômicas. Nesse sentido, assim como Jenkins (2009), Rüdiger (2013) postula que, no meio virtual, a convergência coexiste com as convergências manifestadas fora do ciberespaço. Isto é, a cibercultura é um processo que ocorre entre empresas e consumidores, ou seja, assim como os usuários, as empresas também se apropriaram das redes sociais. Essas novas práticas se constituem em uma revolução digital embasada na expansão das mídias digitais interativas. (RÜDIGER,2013).

Contudo, apesar de, aparentemente, o fluxo de informação disponível na cibercultura atribuir maior controle aos consumidores, existe um controle mecânico das informações que circulam na rede. Diferente do que Rüdiger (2013) postula, a autoridade dos especialistas em cultura e comunicação e das empresas multimidiáticas que possuem maior porte não é reduzida, mas ampliada.

Dialogando com as ideias de Jenkins (2009) e Rüdiger (2013), Lemos (2007) afirma que a cibercultura resulta da convergência entre o social e o tecnológico. Ainda assim, para Lemos (2007), independe de serem atribuídos valores positivos ou negativos à cibercultura, é fato que ela influencia a sociedade contemporânea, pois foi apropriada simbólica e socialmente. É incontestável o progresso trazido pela cibercultura, contudo, no que diz respeito aos seus aspectos políticos, ela não é nem linear, nem unilateral. Isso ocorre porque o ciberespaço não é neutro e se constitui por condições sociais já existentes fora do mundo virtual. Apesar de seus aspectos positivos, os conteúdos presentes no ciberespaço podem alienar os usuários. Portanto, apesar de conter ideias descentralizadoras, ideologias homogeneizadoras e repressoras também circulam na cibercultura. O que significa que elas podem fortalecer tanto o regime político autoritário, quanto o democrático. (RÜDIGER, 2013).

Considerando o aspecto não-neutro das práticas sociais que ocorrem no ciberespaço, Sibila (2012) defende que, no que diz respeito à área de ensino, a cibercultura alterou a forma como aprendemos, uma vez que nos estimula a construir sentido de maneira compartilhada e por meio de recursos visuais. Para a autora, ao favorecer uma leitura transmidiática, a cibercultura estimula seus usuários cognitivamente, pois possibilita a elaboração de estratégias que contribuem para a compreensão dos textos presentes no fluxo de informações que circulam no ciberespaço.

Como já mencionado, enquanto as novas formas de cultura do conhecimento vão surgindo, as antigas formas vão se rompendo, assim como as distâncias geográficas impostas. Essas mudanças paradigmáticas possibilitam o surgimento de comunidades nas quais os usuários se afiliam voluntária, temporária e taticamente. Essas afiliações são reafirmadas, por meio de interesses e empreendimentos intelectuais em comum. Nesse sentido, os membros de uma comunidade podem participar de diferentes grupos simultaneamente. Para que as comunidades se mantenham, elas necessitam de uma produção mútua e troca recíproca de conhecimento. (JENKINS, 2009).

Dessa forma, o ciberespaço se constitui em um espaço de comunicação, pois possui aglomerados de formas comunicacionais que apresentam complexidades distintas. A cibercultura, por sua vez, se fortalece, uma vez que, a cada momento, diferentes esferas da sociedade se apropriam da rede, principalmente pela facilidade de acesso que ela vem proporcionando. Assim, a cada dia nos tornamos mais dependentes da inteligência coletiva que circula no ciberespaço.

Consequentemente, o fato de as diferentes esferas da vida humana terem se tornado mais cooperativas e os processos políticos mais descentralizados fez com que necessitemos um dos outros para processar informações. (JENKINS, 2009). Tal como o *New London Group* (2000) e Cope e Kalantzis (2015), Jenkins (2009) defende que as escolas não se concentrem em modelos autônomos de ensino, pois o perfil da sociedade contemporânea é coletivo e contempla tanto as culturas populares, quanto as eruditas.

As mudanças impulsionadas pela cibercultura possibilitaram que os professores utilizassem os conteúdos linguísticos produzidos no ciberespaço como uma extensão do ensino de língua estrangeira. Isso trouxe mais responsabilidade tanto para os professores quanto para os alunos, pois ao integrá-los em contexto de uso da língua-alvo, o professor promove a autonomia do estudante e o envolve em práticas de letramento que não se restringem à sala de aula. Dessa forma, professores e alunos são co-aprendizes, pois ambos estão aprendendo no processo ensino-aquisição de L2. Considerando isso, o uso das TDIC é relevante, pois por meio delas, é possível que o aluno adquira língua, em sala, de uma maneira ativa e crítica, complementando seus estudos na cibercultura. (WEININGER, 2008).

Finardi e Porcino (2016) afirmam que há um significativo acesso por parte dos usuários em sites de aquisição de língua inglesa. Nesse contexto, com uma variedade de plataformas *online* gratuitas ou pagas, milhares de usuários têm acesso a materiais didáticos de inglês. Considerando que, muitas dessas plataformas são acessadas por meio das redes sociais, Leffa (2016) defende que a cibercultura possibilita ao indivíduo não apenas estudar a língua-alvo, mas também se envolver com a cultura da língua em questão. Dessa maneira, o ensino de língua inglesa constitui-se por meio da participação ativa nas redes sociais, inserido em um contexto discursivo de língua franca e de aquisição.

Para Stevenson e Liu (2010), o crescente uso informal das redes sociais para a aquisição de L2 é atribuída ao fato de os usuários poderem manipular a rede da

forma que desejarem e interajam com outras pessoas que estão adquirindo uma dada língua. Dessa maneira, os indivíduos, em especial os jovens, utilizam plataformas de ensino de L2, discutem sobre filmes e livros, jogam jogos educacionais no meio online.

Conforme a cibercultura foi se desenvolvendo e se expandindo, os recursos voltados ao ensino de língua inglesa foram se sofisticando e se diversificando. Assim, *homepages* voltadas ao ensino de língua inglesa foram criadas, conseqüentemente, o *input* da língua alvo evoluiu e textos e áudios na língua inglesa começaram a ter maior alcance.

Essa variedade de funções que hoje a internet desempenha e a forma integrada com a qual interagimos no ciberespaço, só foi possível em decorrência das evoluções aplicadas na *web*. Stevenson e Liu (2010) discorrem que, quando a internet estava no formato *Web 1.0*, os usuários tinham limitações para usar a rede e interagiam com ela passivamente. No entanto, isso mudou a partir do momento em que o formato da *Web* passou a ser 2.0. Segundo as autoras, a qualidade do novo formato atraiu mais os usuários e fez com que eles pudessem participar da criação de conteúdos *online*. De acordo com Gomes (2016), a internet móvel dos *smartphones* e dos computadores fez com que as pessoas se conectassem cada vez mais com as redes de comunicação e informação. Isso permitiu que os usuários tivessem a oportunidade de configurar e reconfigurar a *Web 2.0*.

Os indivíduos passaram a participar ativamente do processo de criação de informação *online* e isso os levou a compartilhar afinidades, a criar comunidades nas quais pudessem trocar conhecimentos que são integrados à bagagem cultural dos usuários. De acordo com o autor, o conceito de *Web* evoluiu e, atualmente, ao invés de ser concebido como conectividade entre computadores, diz respeito à conectividade entre pessoas. Uma vez que a *Web 1.0* era composta, predominantemente, por textos escritos e de um conteúdo voltado para mundos dos negócios, a *Web 2.0* inovou as relações entre os homens e a internet, pois flexibilizou o acesso da internet. Dessa maneira, as pessoas passaram a consumir e criar conteúdos orais, escritos, visuais, audiovisuais e sonoros no ciberespaço. Isso possibilitou o surgimento de plataformas para a aquisição de L2. (GOMES, 2016).

Segundo Stevenson e Liu (2010), a finalidade primordial das plataformas de ensino de inglês *online* é fazer com que os alunos interajam com a L2 em contexto nativo. As pesquisadoras esclarecem que muitas plataformas dão ao aluno a

oportunidade de praticar a língua com um falante nativo ou não-nativo, por meio de videoconferências ou mensagens de textos. O usuário tem até a oportunidade de ensinar sua língua materna em troca da L2 que está aprendendo. Para Leffa (2016), como as redes sociais são comunidades de práticas discursivas que inserem o aprendiz no grupo de pessoas falantes de sua língua-alvo, elas são recursos ideais para o aluno poder praticar a língua-alvo. De acordo com o autor, as redes sociais ultrapassam os limites geográficos existentes e conectam as pessoas do mundo inteiro possibilitando a troca de conhecimento entre diferentes culturas.

Ao promover a comunicação entre pessoas de diferentes lugares e culturas, a internet se torna um ambiente propício para a interação dos falantes de língua inglesa, sejam eles nativos ou não-nativos e, até mesmo aprendizes. Isso é possível pois a internet conta com projetos colaborativos, cursos de inglês *online*, fóruns, *chats*, variados recursos multimodais, bibliotecas virtuais, *resource centers*¹². (PAIVA, 2001).

Por meio das plataformas de ensino e das redes sociais, os aprendizes de língua inglesa podem se inserir no fluxo discursivo da língua alvo e, conseqüentemente, criar uma consciência linguística, já que participam das práticas discursivas relacionadas com a língua alvo. Igualmente, ao interagir com os falantes nativos ou não-nativos, os alunos podem compreender melhor os contextos de produção dos enunciados da língua inglesa. Dessa forma, com o auxílio da cibercultura, os aprendizes de língua inglesa têm a oportunidade de interagir, em inglês, com outros indivíduos em diferentes práticas de letramento presentes nas redes sociais. Sendo assim, as redes podem auxiliar o processo de inclusão social de pessoas com necessidades especiais nas mais variadas interações que ocorrem na sociedade conectada.

Ao oferecerem um conteúdo multimodalizado, as redes sociais dão espaço para professores trabalharem de maneira mais dinâmica e interessante, e envolvem seus alunos em práticas de uso real da língua inglesa. Além disso, por meio das redes sociais, os professores expõem seus alunos a recursos não-lineares, autênticos, multissemióticos e multidimensionais mais ricos e atualizados que os materiais tradicionais utilizados em sala. Por meio deles, a maneira com a qual o estudante adquire L2 pode ser adequada de acordo com seu ritmo e estilo, tornando o ensino flexível e inclusivo.

¹² São *homepages* criadas para com a finalidade de fornecer materiais para o ensino-aprendizagem de inglês e softwares. (PAIVA, 2001).

A multimodalidade das plataformas se dá por conta dos variados gêneros discursivos que elas possuem, ou seja, elas contemplam os multiletramentos. (ROJO, 2013). Dessa forma, o conjunto de modalidades de linguagens presentes nos cursos de inglês *online* são postos em conjunto com outros signos e modalidades de linguagem. Para Rojo (2013), a característica multiletrada das plataformas de ensino *online* foi tão significativa que extrapolou o mundo digital e passou a fazer parte dos textos impressos.

Os ambientes virtuais de ensino que trabalham com os multiletramentos são baseados na representação visual do conhecimento. Os *softwares* são configurados de maneira a possibilitar que múltiplos formatos de representação sejam utilizados simultaneamente. Ainda que as representações não sejam simultâneas, há uma facilidade em se transitar de uma representação para outra. (NETO; THADEI, 2013).

Na cibercultura, os cegos acessam as redes por meio de tecnologias assistivas, que têm como objetivo criar meios para que pessoas com deficiência possam ter acesso a qualquer tipo de recurso disponível. Instituídas em 2006 pela portaria nº 142, esses recursos assistivos estão no âmbito interdisciplinar e englobam diferentes produtos, recursos, metodologias, estratégias e práticas de serviço. Dessa forma, essas tecnologias promovem funcionalidade para pessoas com necessidades especiais e mobilidade reduzida, bem como inserção social.

Tendo isso em vista, é por meio da oralidade que os cegos medeiam suas aprendizagens no ciberespaço. (MARTINEZ, 2018). Sendo assim, a leitura do cego ocorre por meio da audição, pois eles podem utilizar, gratuitamente, o NVDA, DOSVOX¹³, que são leitores de tela para computador e/ou *talkback* e *voiceover* para a leitura de *smartphones*. Para escrever, os cegos utilizam os sintetizadores de voz. Neste sentido, visto que, na cibercultura, os usuários cegos são letrados a partir da audição e da comunicação oral, no ensino de inglês à distância, os professores

¹³ Na década de 80, já existiam sintetizadores de voz, no entanto, além de estarem em inglês, os programas tinham um alto custo para serem importados para o Brasil. Dessa forma, em 1993, Marcelo Pimentel, aluno cego de computação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) criou programa DOSVOX com auxílio do professor Antônio Borges. Antes da criação do programa, tanto Pimentel como outros alunos cegos, brasileiros, enfrentavam dificuldades para utilizar os computadores. Em busca de um software acessível, o aluno de computação e seu professor, desenvolveram um sistema operacional que auxilia o usuário a utilizar o computador. A partir deste marco histórico, cegos que nunca tinham acessado o computador puderam ter acesso tanto aos microcomputadores quanto ao ciberespaço. Inicialmente, o programa era vendido a preço de custo, porém, atualmente ele é gratuito. Mais de 500 mil cegos brasileiros utilizam a ferramenta. Com a expansão das TDIC, mais sistemas operacionais de voz, foram criados para que os cegos acessem seus *smartphones*, entre eles estão os *Talkback* e o *Voiceover*. (DOSVOX, 2005).

necessitam escolher sites que contemplem, principalmente, as habilidades de escuta, fala e leitura.

Neste tópico tivemos como objetivo discorrer sobre o impacto da cibercultura na aquisição de L2. No próximo, apresentaremos um panorama do ensino inclusivo e as TIDC e discutiremos sobre os parâmetros de acessibilidade de internet sancionados no Brasil e no Reino Unido.

2.5. O ACESSO INCLUSIVO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)

Fundamentado nas concepções dos direitos humanos, o ensino inclusivo é um ato político, cultural e pedagógico que confronta a discriminação e a segregação de alunos com deficiências físicas e distúrbios mentais. Nas últimas três décadas, a maior parte das instituições de educação especial utiliza os recursos digitais para incluir seus alunos com necessidades especiais. (MORELLATO,2006). Esse ensino inclusivo também foi beneficiado pelas TDIC, pois elas contribuíram para a forma como os alunos constroem conhecimento e interação com a sociedade.

Considerando os *softwares* educacionais inclusivos, os recursos mais utilizados são jogos multimídias, programação pedagógica e plataformas *online*. Tendo sido criado na década de 60, o primeiro *software* educacional utilizado para a inclusão foi o LOGO, cujo significado vem do grego e significa ciência, razão e lógica. A ferramenta consiste em uma linguagem de programação construtivista desenvolvida para crianças que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Criado pelo matemático Seymour Papert, o *software* facilita a comunicação entre o usuário e o computador e possibilita que o aluno com necessidades especiais possa construir seu raciocínio.

Segundo Freire e Valente (2001), a partir do LOGO, Papert fundou a abordagem construtivista, pois o matemático desenvolveu um programa que auxilia o aluno deficiente a construir uma linha de raciocínio, através de algo de seu interesse. O *software* que pode ser utilizado por alunos com diferentes tipos de deficiência, induz o aluno a descrever soluções para um determinado problema. No LOGO contemporâneo, de acordo com, Freire e Valente (2001), o docente estimula seu aluno a construir novos conhecimentos por meio do recurso informático, por sua vez, essa construção resulta em um produto, que será escolhido pessoalmente pelo aprendiz.

Freire e Valente (2001) afirmam que estas práticas pedagógicas constituem de fato a educação especial, já que têm como princípio se adaptar à deficiência do aluno e empoderá-lo. Tendo isso em vista, para mobilizar as TDIC em sua prática pedagógica, o professor necessita refletir sobre o uso da técnica informática, para diferenciar *softwares* educacionais construtivistas¹⁴ dos instrucionista.

Como já dito, mesmo que a informática seja utilizada como ferramenta para construção do pensamento cognitivo, ainda não existe um parâmetro para sua prática na escola. A falta de parâmetros de avaliação de *softwares* educacionais também se reflete na acessibilidade das plataformas de ensino *online*, sobretudo no que diz respeito ao processo de aquisição de inglês para alunos cegos. Nesse sentido, mesmo que sejam fundamentais para a autonomia dos cegos, os sistemas operacionais que fazem leitura dos *softwares* dos computadores e *smartphones* não são suficientes para que eles estejam inclusos no ciberespaço, pois muitas vezes, os leitores de tela acabam apenas descrevendo o *website* e não possibilitam que os usuários possam, de fato, interagir na plataforma.

Por conta desse obstáculo, é esperado que os *websites* sejam elaborados de acordo com as diretrizes propostas pelo consórcio W3C – *World Wide Web*¹⁵ – por meio da iniciativa de acessibilidade na *web* intitulado WCAG¹⁶. Esse guia tem como finalidade recomendar maneiras para que um desenvolvedor de *websites* possa tornar uma página acessível e contemplar usuários cegos, com baixa visão, daltônicos, surdos, com baixa audição e com limitações físicas e cognitivas. O conjunto de recomendações universais WCAG foi criado para ambos os formatos da *web*; enquanto, a recomendação do formato 1.0 foi criada no ano de 1999, a do formato 2.0 foi criada no ano de 2008. (BRASIL, 2014).

As orientações do WCAG 2.0 apresentam quatro princípios: o Perceptível, o Operável, o Compreensível e o Robusto. De acordo com a recomendação do primeiro princípio, é ideal que um *website* forneça recursos alternativos para que seja inclusivo. Desse modo, é ideal que a interface da página seja apresentada de uma maneira perceptível, independente do seu formato, o que significa que, em um *website*

¹⁴ Indo de encontro às ideias de Cope e Kalantizis (2015), ao longo de nossa pesquisa levaremos em consideração a abordagem sócio-interacionista.

¹⁵ O *World Wide Web Consortium* (W3C) é a principal organização de padronização da *World Wide Web*, também conhecida como WWW. Este consórcio agrega empresas, órgãos governamentais e organizações independentes com a finalidade de estabelecer padrões para a criação e a interpretação de conteúdos para a *web*. Fonte: <https://www.w3.org/>.

¹⁶ Tradução Governo Federal Eletrônico para: *Web Content Accessibility Guidelines*.

inclusivo, as informações disponíveis são dispostas de diferentes formas, sem que percam seus sentidos. O segundo princípio diz respeito à operabilidade dos sites, ou seja, o guia recomenda que os websites contenham recursos facilitadores para auxiliar os usuários a se localizar na página. O terceiro princípio é configurado pela compreensão das páginas *online*; nele recomenda-se que os sites contenham textos legíveis e compreensíveis, sejam previsíveis e evitem e corrijam erros que os usuários possam encontrar. No último princípio é recomendado que os ambientes virtuais maximizem a compatibilidade entre atuais e futuras tecnologias assistivas.¹⁷

Ainda que o guia proposto pela W3C esteja alinhado com o movimento inclusivo, ele não é obrigatório, ou seja, não se traduz em uma regulamentação. De acordo com o Governo Eletrônico Brasileiro, com o intuito de criar recomendações assistivas mais próximas das necessidades locais de cada usuário, cada país criou suas próprias recomendações. No Brasil, em 2004, o documento eMAG 1.0 – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – surgiu com o objetivo de padronizar e facilitar a implementação de sites e portais acessíveis no território brasileiro. Após um estudo comparativo de mais de 14 normas e padrões de acessibilidade digital adotados em diversos países, o eMAG foi desenvolvido. Além disso, as recomendações do WACG 1.0 também contribuíram com o documento brasileiro. (BRASIL, 2014).

No ano de 2005, o Departamento de Governo Eletrônico Brasileiro¹⁸, em parceria com a ONG Acessibilidade Brasil, disponibilizou a versão 1.4 do eMAG para uma consulta pública. Após fazerem as alterações propostas na consulta, no final do mesmo ano, eles lançaram a versão 2.0 das recomendações. Em 2007, o documento foi institucionalizado no âmbito do sistema de Administração dos Recursos de Informação e Informática (SISP) e tornou-se obrigatório nos *sites* e plataformas brasileiros. (BRASIL, 2014).

Ambas as versões possuíam dois documentos, a Visão do Cidadão e a Cartilha Técnica. Enquanto o primeiro era dedicado aos cidadãos, o outro era feito especificamente para desenvolvedores sites. No entanto, essa divisão gerou

¹⁷ Informações retiradas da página do Governo Eletrônico Federal. Disponível em: <http://emag.governoeletronico.gov.br/cursoconteudista/desenvolvimento-web/recomendacoes-de-acessibilidade-wcag2.html>. Acesso em: 10 maio 2019.

¹⁸ Criado no ano 2000, o programa do Governo Eletrônico Brasileiro visa democratizar o acesso à TDIC. Fonte: <https://www.governodigital.gov.br/EGD/historico-1/historico>.

inconvenientes, uma vez que a maioria das pessoas encontrou dificuldades para compreender os tópicos abordados na Visão do Cidadão e relacionar seu conteúdo com sua implementação efetiva. Considerando estes problemas, em 2008, o documento foi revisado, fato que resultou na parceria entre o Departamento de Governo Eletrônico e o Projeto de Acessibilidade Virtual da RENAPI (Rede de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais) e, posteriormente, na atualização do eMAG 2.0 para o 3.0. (BRASIL, 2014).

Baseado no guia WCAG 2.0 e em pesquisas conduzidas em projetos de acessibilidade digital, a nova versão do eMAG foi projetada para atender as prioridades e necessidades locais do território brasileiro. Após receber sugestões dos consultores públicos, a versão 3.0 foi oficialmente lançada em 2011 durante o evento de Acessibilidade Digital – Um Direito de Todos. Ao ser remodelado, o documento deixou de ter as separações entre as visões técnicas e do cidadão passando a ter apenas uma versão. No momento atual, o documento está na versão 3.1, fruto da parceria entre Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão e IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Sul. (BRASIL, 2014).

Em relação às outras versões, o Governo Eletrônico Brasileiro afirma que, a 3.1 foi elaborada de uma forma mais compreensível. Desse modo, as normas foram adaptadas e divididas nas seis respectivas seções: Marcação, Comportamento, Conteúdo/Informação, Apresentação/Design, Multimídia e Formulário. De acordo com o documento, para que um *website* seja acessível é necessário que haja conformidade com os padrões da *Web*, com as diretrizes de acessibilidade e com a avaliação de acessibilidade. (BRASIL, 2014).

As recomendações propostas pelo eMag 3.1 estão de acordo com o Comitê Brasileiro (CB-40) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); com as Leis nº 10.098 (BRASIL, 2000) e 12.527 (BRASIL, 2011)¹⁹; com os Decretos nº 5296 (BRASIL, 2004)²⁰, nº 6949 (BRASIL, 2009)²¹ e nº 7724 (BRASIL, 2012)²², com a Portaria nº 3 (BRASIL, 2003)²³; com a Convenção Internacional sobre os Direitos das

¹⁹ Sancionada em 2011, a lei garante o acesso à informação para qualquer cidadão brasileiro.

²⁰ Sancionado em 2004, o decreto regulamenta que pessoas com deficiência devem ter um atendimento priorizado e estabelecem normas para a promoção da acessibilidade.

²¹ Sancionado em 2009, o decreto promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

²² Sancionado em 2012, o decreto regulamentou que os *websites* deveriam ser acessíveis.

²³ A Portaria entrou em vigor em 2007 e tornou obrigatório o uso do documento eMAG nos *sites* e portais brasileiros.

Pessoas com Deficiência e com a Instrução Normativa MP/SLTI Nº 04²⁴. (BRASIL, 2014).

No que diz respeito aos padrões, segundo o Governo Eletrônico Brasileiro, os códigos da *Web* devem corresponder aos padrões definidos pela recomendação W3C. Nesse sentido, uma página *online* acessível deve seguir as normas Linguagem de Marcação de Hipertexto (HTML)²⁵, Linguagem de marcação Extensível (XML)²⁶, Linguagem de Marcação de Hipertexto Extensível (XHTML)²⁷, CSS²⁸ e as regras de formatação sintática além de conter códigos semânticos. A conformidade com esses padrões permite que qualquer navegador, leitor de tela, dispositivo móvel ou mecanismos de busca ou ferramentas de captura de conteúdo (Agentes de *software*) interpretem uma informação adequadamente e de maneira igual. Nesse sentido, os sites que atendem aos padrões são estáveis. (BRASIL, 2014).

O segundo passo para tornar um website acessível é se embasar nas recomendações de acessibilidade. Para o Governo Eletrônico Brasileiro, a recomendação mais adequada é a WCAG e próprio eMAG. (BRASIL, 2014).

O terceiro passo envolve a avaliação de acessibilidade da plataforma. Desse modo, após a construção de um *website* é necessário testá-lo. Atualmente, existem três maneiras de garantir a acessibilidade de um site. A primeira forma é checar os padrões da *web* e das diretrizes de acessibilidade por meio da validação automática. No entanto, como apenas essa forma de verificação de acessibilidade não é suficiente, a validação manual se faz necessária; sua realização se dá por testes feitos por pessoas com deficiência ou limitações técnicas. Recomenda-se também que as páginas *online* estejam em constante atualização, pois o processo de acessibilidade é contínuo. (BRASIL, 2014).

Para que as recomendações sejam implementadas com eficiência, cada uma foi listada de acordo com sua prioridade de implementação, sendo divididas em:

²⁴ A instrução normativa, criada em 2010, está relacionada com a contratação de Soluções de Tecnologia da Informação pelos órgãos integrantes do Sistema de Administração dos Recursos de Informação e Informática - SISP do Poder Executivo Federal.

²⁵ Tradução livre para: *Hypertext Markup Language*.

²⁶ XML é uma recomendação da W3C para gerar linguagens de marcação para deficientes. Tradução livre para: *Extensible Markup Language*. Fonte: https://www.w3schools.com/xml/xml_what_is.asp

²⁷ É uma reformulação da linguagem HTML baseada em XML. Tradução livre para: *Extensible Hypertext Markup Language*.

²⁸ Configura-se como uma linguagem utilizada para definir como os documentos escritos na linguagem de marcação (HTML ou XML) devem ser apresentados em termos de formatação, de *layout*. Tradução: *Cascading Style Sheet*. Fonte: https://developer.mozilla.org/pt-BR/docs/Aprender/CSS/Introduction_to_CSS/como_CSS_funciona

Marcação, Comportamento, Conteúdo/Informação, Apresentação/Design, Multimídia e Formulário. O primeiro tópico envolve respeitar os padrões da *web*, organizar os códigos HTML de formas lógicas e semânticas; utilizar corretamente os cabeçalhos; fornecer âncoras que apontem aos usuários os links relevantes, não utilizar tabelas de diagramação (Figura 2); os *links* adjacentes devem ser separados por mais de um espaço para que não confundam os usuários que utilizam leitores de tela (Figura 3); e as áreas de informação devem ser fáceis de gerenciar. (BRASIL, 2014).

Figura 2 – Utilização correta e incorreta da tabela de diagramação.

Exemplo correto – Utilização de `tableless` para diagramação

```

</head>
<body>
  <div id="topo"
role="banner">
  <div>
    <!-- barra de acessibilidade-->
  </div>
  <h1>Exemplo sem tabelas!
</h1>

```

Exemplo incorreto - Utilização de tabela para leiaute

```

</head>
<body>
  <table border="1">
    <tr id="topo">
      <td colspan="2">
        <!-- barra de
      </td>
      <td colspan="3">
        <h1>Exemplo com

```

Fonte: BRASIL, 2014.

Figura 3 – Exemplo correto e incorreto da separação de links adjacentes

Exemplo correto

```

<ul id="menu">
  <li> <a
href="home.html">Home</a></li>
  <li> <a
href="pesquisa.html">Pesquisa</a></li>
  <li> <a
href="mapasite.html">Mapa do Site</a></li>
</ul>
<!-- Conteudo do Site -->

```

Exemplo incorreto

```

<p id="menu">
  <a href="#menu">Pular
o menu</a><br>
  <a
href="home.html">Home</a><br>
  <a
href="pesquisa.html">Pesquisa</a><br>
  <a
href="mapasite.html">Mapa do Site</a>
</p>

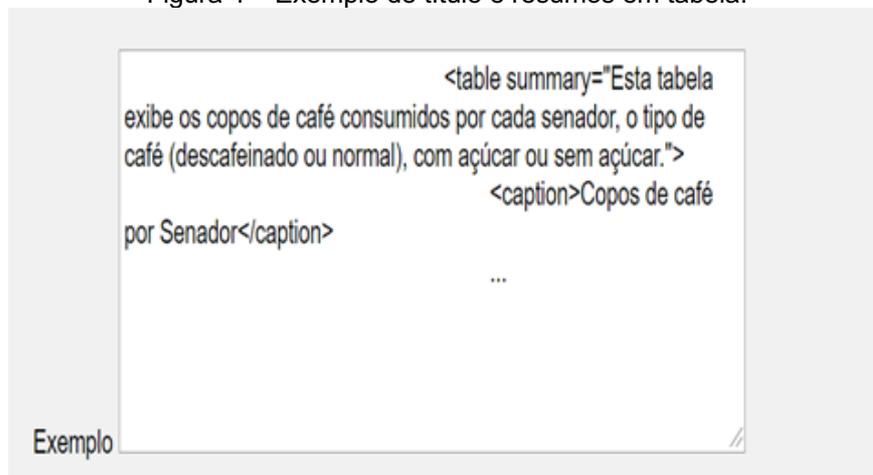
```

Fonte: (BRASIL, 2014)

O âmbito do Comportamento envolve a disponibilização de todas as funções da página por meio do teclado, a garantia de que os objetos programáveis sejam acessíveis; a não utilização de atualizações automáticas na página, visto que elas podem desorientar os usuários que utilizam leitores de telas; a não utilização de redirecionamentos automáticos de sites; o fornecimento de alternativas que modifiquem o limite original proposto para que uma determinada tarefa seja desenvolvida; a não inclusão de recursos visuais intermitentes, piscantes ou cintilantes que possam desencadear epilepsia; o controle do usuário sobre as animações e propagandas presentes no site. (BRASIL, 2014).

No que diz respeito ao Conteúdo/Informação a página deve identificar seu idioma principal, informar as mudanças de idioma em um conteúdo, descrever e informar aos usuários sobre os títulos da página, disponibilizar mecanismos de localização na página para que o usuário se localize; as descrições do *website* devem ser claras e sucintas e ele deve apresentar alternativas em textos para as imagens; disponibilizar textos e documentos de maneira acessível; os títulos e resumos devem estar em tabelas apropriadas (FIGURA 4), garantir que o usuário leia e compreenda os conteúdos. (BRASIL, 2014).

Figura 4 – Exemplo de título e resumos em tabela.



Fonte: BRASIL, 2014.

Segundo as recomendações de Apresentação/Design, em um *website* inclusivo, o 1º plano e o plano de fundo necessitam ter cores contrastantes para serem visíveis; os elementos da página devem ser diferenciados por meio de outros recursos que não sejam pelas cores; mesmo que redimensionado, um *website* acessível continua legível e funcional.

Considerando os recursos multimidiáticos, os vídeos necessitam fornecer alternativas de áudio e vídeo, e conter audiodescrição para os vídeos que foram pré-gravados. Além disso, é preciso que a página ofereça controle do áudio e do som de animação.

Na última recomendação o tópico abordado diz respeito aos formulários. Neste sentido, as páginas devem fornecer alternativas em texto para os botões de imagem de formulários (Figura 5).

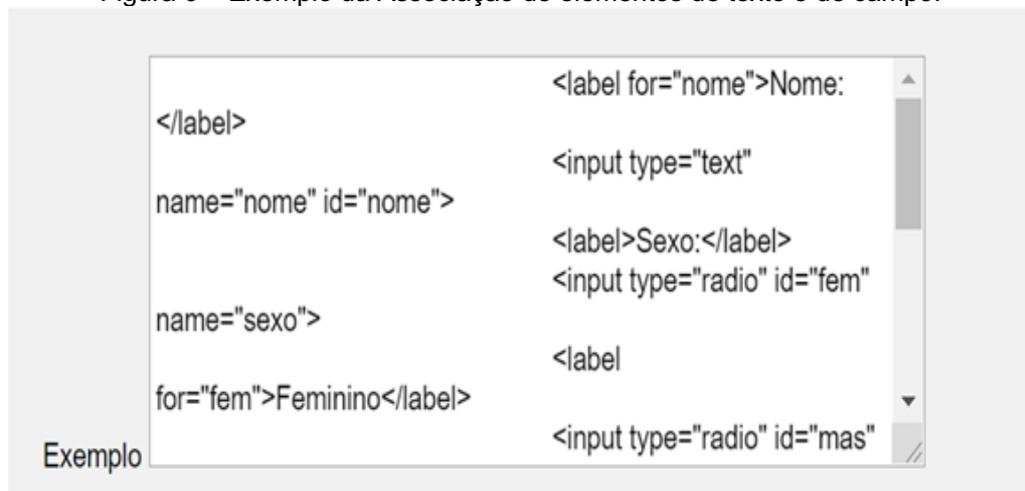
Figura 5 – Exemplo de alternativa para botões de imagem.



Fonte: (BRASIL, 2014).

A associação entre as etiquetas de texto (elemento LABEL) e seus respectivos campos (SELECT, TEXTAREA) se faz necessária (Figura 6).

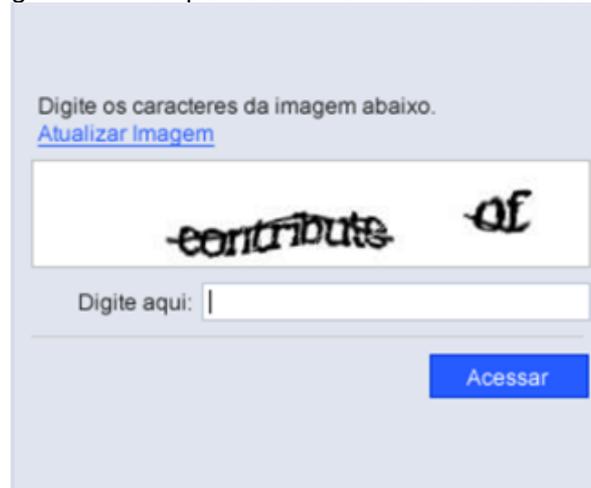
Figura 6 – Exemplo da Associação de elementos de texto e de campo.



Fonte: (BRASIL, 2014).

Igualmente, a ordem de navegação necessita seguir uma lógica e a página deve conter informações sobre entrada de dados por parte dos usuários. Além disso, deve identificar e solucionar os problemas que possam surgir quando um determinado usuário acessa a plataforma e, ainda, fornecer estratégias de segurança alternativas que não sejam o CAPTCHA (Figura 7).

Figura 7 – Exemplo de CAPTCHA com letras distorcidas.



Fonte: (BRASIL, 2014).

Como nesta pesquisa também analisamos a acessibilidade das plataformas da *BBC Learning English* e da *Memrise*, discorreremos sobre as recomendações de acessibilidade propostas na página oficial do governo britânico pela comunidade de acessibilidade. Dissemelhantemente do Brasil, o governo britânico não criou um documento específico para fazer suas recomendações. Baseando-se nas recomendações da WCAG 2.1 e na lei da igualdade proposta em 2010, o documento discorre sobre os deveres dos desenvolvedores e projetistas para que o acesso em ambientes digitais seja igualitário. Dessa forma, assim como no Brasil, ao serem criados, os *websites* britânicos devem seguir minimamente as recomendações do WCAG 2.1, contemplar as tecnologias assistivas mais usadas e incluir pessoas com deficiência em suas pesquisas de campo²⁹.

Tal como no Brasil, no Reino Unido, o uso das recomendações de acessibilidade é obrigatório. Porém, assim como no território brasileiro, o país estende os parâmetros de acessibilidade para qualquer tipo de pessoa. Para que ninguém

²⁹ Informações retiradas da página do governo do Reino Unido: <https://www.gov.uk/service-manual/helping-people-to-use-your-service/making-your-service-accessible-an-introduction#meeting-government-accessibility-requirements>

tenha seu acesso prejudicado, o governo britânico sugere que os desenvolvedores de *websites* estejam cientes de que a mobilidade do usuário pode ser afetada por diversos fatores, que incluem localização, saúde e até mesmo de tipo de aparelho eletrônico que ele possui.

Considerando essas questões, enquanto o documento eMAG explica os aspectos técnicos sobre como os designers e desenvolvedores podem tornar um *website* acessível, o governo do Reino Unido foca mais na formação inclusiva dos projetistas e desenvolvedores de páginas *online*. Dessa forma, eles oferecem atendimento individualizado aos desenvolvedores a partir de um determinado valor. Apesar de apresentarem abordagens diferentes, ambos os documentos têm o mesmo objetivo: tornar o ciberespaço mais acessível.

Em teoria, o ciberespaço se constituiu como igualitário, porém na prática, muitas vezes, os parâmetros de acessibilidade não são seguidos. Em outras palavras, devido ao fato de que no Brasil muitas páginas não são desenvolvidas apropriadamente, a forma com a qual os cegos acessam a rede ainda é precária. Os principais problemas enfrentados pelos usuários cegos estão relacionados com a compreensão de informações apresentadas visualmente com a navegação por meio do teclado (pois eles não utilizam o mouse); com a dificuldade para distinguir com agilidade *links* que não foram projetados de acordo com os padrões da *web*, com a diferenciação dos sons produzidos pelo *website* e pela voz sintetizada do leitor e, com a orientação na rede por meio de conceitos espaciais. (RODRIGUES *et al*, 2001).

Jovens cegos relatam que têm dificuldade para acessar às imagens presentes nas páginas *online*, pois elas não possuem alternativas em texto e, portanto, os leitores não conseguem decodificar o conteúdo. Vale destacar que, fotos, gráficos, mapas e demais imagens que circulam no ambiente virtual necessitam apresentar a descrição para que os alunos cegos tenham acesso ao conteúdo e possam participar das atividades envolvendo os mais diversos tipos de linguagens. Um recurso assistivo utilizado para promover acessibilidade de imagens é a audiodescrição, ela faz “[...] uma tradução audiovisual intersemiótica, onde as imagens ou sinais visuais são descritas em áudio, entre os diálogos, ou também em imagens estáticas, como, por exemplo, fotos, desenhos, pinturas e slides de apresentação. [...]” (MARTINEZ, 2018, p. 11). Por meio da audiodescrição os cegos podem compreender os diversos conteúdos semióticos presentes em uma página online. O uso dessa tecnologia

assistiva também é realizado nas áreas de cinema, televisão, conferências, literatura e na sala de aula. (MARTINEZ, 2018).

Esse multiletramento que a audiodescrição proporciona permite que os alunos cegos participem de diferentes práticas discursivas que envolvem o uso do inglês como língua franca, incluindo o acesso a textos multimodais produzidos na língua-alvo. Dessa forma, tal como os alunos videntes, os alunos cegos têm a oportunidade de aprender de maneira interativa.

Contudo, como apontado por Martinez (2018), muitas vezes a audiodescrição não é utilizada nas áreas apresentadas anteriormente e nem no meio cibernético. Ao constituírem-se como barreiras para os cegos, os ambientes virtuais não facilitam a interação deles com a cibercultura e nem com o uso do inglês como língua franca. O que significa que o acesso às plataformas de ensino de línguas acaba sendo restrito. Segundo Polia (2014), a inclusão é um processo contínuo que necessita contemplar cada particularidade dos cegos. Além disso, a autora acredita que a implementação dos recursos inclusivos só será efetiva quando todas as esferas da sociedade se unirem. Portanto, a inclusão não depende apenas do professor, mas do governo e de outras instituições também.

A partir disso, será possível que tanto no mundo real quanto no virtual, o ensino de L2 para cegos ocorra de maneira inclusiva. Ao terem acesso aos conteúdos cibernéticos inclusivos, os professores de L2 terão mais possibilidades de escolha para complementar o trabalho que ocorre em sala. Se os alunos puderem se envolver em atividades com a língua-alvo por meio das plataformas de curso *online* de inglês, terão acesso aos multiletramentos a partir de uma abordagem dialógica e autêntica.

Neste tópico tivemos como objetivo discorrer sobre o ensino inclusivo por meio das TDIC e sobre a acessibilidade dos cegos ao ciberespaço. No próximo capítulo discorreremos sobre a metodologia desta pesquisa.

3. METODOLOGIA

A metodologia de uma pesquisa é uma prática que está alinhada com as atividades que ocorrem no mundo real. Ao mostrar-se como uma forma de indagar e construir uma realidade, ela atualiza o ensino conforme as práticas sociais da sociedade. Portanto, vincula o pensamento e a ação. (MINAYO, 2001). Com a finalidade de buscar uma solução para os problemas da humanidade, a pesquisa intervém no mundo por meio da observação e reflexão (CHIZZOTTI, 2006).

Como já mencionado, este estudo teve como objetivo analisar comparativamente a potencialidade das plataformas da *BBC Learning English* e da *Memrise* no ensino de inglês. Para tal, construímos uma matriz de avaliação a partir da adaptação dos parâmetros de avaliação de sites educacionais propostos por Carvalho (2017) e da abordagem dos multiletramentos, considerando aspectos multissemióticos. Para tanto, realizamos, inicialmente, um estudo exploratório sobre os níveis básicos de inglês de cada uma das plataformas para, na sequência, compará-las.

Por meio dos parâmetros construídos, analisamos, considerando o uso dessas plataformas no ensino inclusivo, com ênfase nos cegos e videntes, os seguintes aspectos: a acessibilidade das plataformas, a forma com a qual as aulas são organizadas, o tipo de material, recursos multissemióticos e as metodologias empregadas. Nesse sentido o caráter desta pesquisa é qualitativo e interpretativista-exploratório.

Diferente da pesquisa quantitativa, a qualitativa envolve o trabalho com as significações das ações e relações humanas que são estabelecidas na sociedade (MINAYO, 2001). Isso significa que a pesquisa qualitativa contempla correntes de pesquisas muito diferentes, pois cada estudo tem a sua especificidade. Essa abordagem parte do princípio de que existe uma relação dinâmica entre os aspectos do mundo real e o sujeito. Em outras palavras, o sujeito tem um vínculo com os objetos mundanos.

Considerando o fato de que, ao interagir com o objeto, as pessoas atribuem um significado para ele, o papel da pesquisa acadêmica qualitativa é o de descobrir o significado das ações e relações que estão encobertas nas estruturas sociais e confrontar questões ideológicas e políticas da sociedade. Ela se constitui, pois, como uma forma de promover os interesses sociais dos pesquisadores. (CHIZZOTTI, 2006).

Esta forma de pesquisa se dá por conta da pluralização das esferas da vida; os novos paradigmas da sociedade contemporânea exigem estudos empíricos sobre diferentes questões e, por esse motivo, essa forma de estudo é relevante para diversas áreas, na contemporaneidade. (FLICK, 2009).

Por conta da variedade de abordagens e métodos de pesquisa qualitativa, para que o estudo seja desenvolvido, a metodologia e teoria adequadas são escolhidas previamente, por meio da pesquisa exploratória. Assim como Deslandes (2001) e Gil (2016), Minayo (2001) postula que as pesquisas qualitativas são compostas por um ciclo que começa pela fase de exploração. Nessa fase, o pesquisador faz pesquisas preliminares sobre o objeto, sobre a teoria apropriada para o seguimento de seu estudo e sobre suas questões operacionais. Após disso, o recorte empírico é feito e nele a fundamentação teórica é construída, assim como o levantamento do material que será analisado. A última etapa do ciclo envolve a ordenação, classificação e análise do objeto de pesquisa. O ciclo do estudo qualitativo nunca se fecha, já que cada trabalho desencadeia novos questionamentos. (MINAYO, 2001).

Considerando essas proposições, antes de iniciarmos a pesquisa em questão exploramos o campo de ensino de inglês, a fim de recortar nosso objeto e delimitar a teoria que seria contemplada. Diante da constatação da falta de parâmetros para análise de plataformas de ensino de inglês *online*, especialmente em uma perspectiva de ensino inclusivo, decidimos analisar duas plataformas de ensino de inglês *online* e suas potencialidades para o ensino inclusivo. Para que pudéssemos analisar as plataformas e adaptar os parâmetros com propriedade, na fundamentação teórica, discorreremos sobre a concepção de língua, aquisição de L2, metodologias de ensino de inglês, a abordagem dos multiletramentos e a acessibilidade das TDIC. O intermédio desses textos permitiu que compreendêssemos melhor o objeto de pesquisa, levantássemos mais questionamentos e tivéssemos maior clareza sobre os dados que seriam analisados. (MINAYO, 2001).

Ainda que tenhamos nos embasado em diferentes autores e teóricos, nenhuma teoria é suficiente para contemplar todas as questões abordadas em uma pesquisa, uma vez que as teorias explicam os acontecimentos de maneira parcial. (MINAYO, 2001).

No ciclo qualitativo de pesquisa proposto por Minayo (2001), este capítulo se configura como a etapa de levantamento de dados. Ou seja, exploraremos os objetos da pesquisa, assim como adaptaremos os parâmetros.

Configurando-se como uma das mais importantes etapas do estudo qualitativo (DESLANDES, 2001), a pesquisa exploratória é uma imersão na literatura disponível que possibilita ao pesquisador ter contato direto com o campo de pesquisa escolhido. Objetivando tornar os problemas do estudo mais explícitos ou construir hipóteses, a pesquisa exploratória é flexível, já que envolve o trabalho de diferentes aspectos do fenômeno estudado.

Apesar de a pesquisa qualitativa pressupor a utilização de diferentes técnicas, ela precisa se configurar em um modelo único padronizado. Assim, como esta pesquisa está centrada na perspectiva do professor, faremos apenas a análise do conteúdo das plataformas *BBC Learning English* e *Memrise*.

Visto que diferentes métodos podem ser abordados no estudo qualitativo, realizamos leituras exploratória e interpretativista. De acordo com Gil (2016), enquanto a primeira forma se configura pela expedição de reconhecimento na qual o pesquisador explora uma região inexplorada, na segunda forma de leitura, em conjunto com a leitura analítica, procura-se conferir um significado mais amplo aos resultados obtidos na etapa de exploração. Desse modo, mediante a relação de outros conhecimentos, a leitura interpretativista vai além dos da análise dos dados coletados. (GIL, 2016).

Nesta seção tivemos como objetivo apresentar a metodologia desta pesquisa. No seguimento deste capítulo, apresentaremos os parâmetros de análise.

3.1 PARÂMETROS PARA ANÁLISE

Nesta etapa, faremos retomadas teóricas para fundamentar nosso percurso de construção dos parâmetros de análise. A matriz elaborada mobiliza aspectos linguísticos, metodológicos, de multiletramentos e de acessibilidade, já citados anteriormente com o objetivo de analisar a potencialidade das plataformas de ensino de inglês *online* no ensino inclusivo. Dessa forma elaboramos os quatro, respectivos, parâmetros: Aspecto de Usabilidade, Práticas de Linguagem, Mobilização de práticas Multiletradas em Abordagem Inclusiva, Potencial de adequação da plataforma para o ensino de inglês.

Para elaboração dos parâmetros de usabilidade utilizados nesta pesquisa, embasamo-nos nas recomendações propostas pelo consórcio W3C pelo eMag (BRASIL, 2014) e pelos parâmetros de usabilidade propostos por Carvalho (2017). O ensino inclusivo demanda que o aluno consiga se orientar na plataforma com rapidez e agilidade e compreenda o conteúdo oferecido por ela, as normas de Marcação, Comportamento, Conteúdo/Informação, Apresentação/*Design*, Multimídia e Formulário necessitam ser seguidas. (BRASIL, 2014). Para que a análise técnica fosse realizada, utilizamos a ferramenta ASES³⁰. Ademais, levamos em consideração o *design* pedagógico da plataforma, pois a forma com a qual ele é projetado influencia o rendimento do aluno, bem como a presença do *feedback* que possibilita ao aprendiz refletir sobre o seu erro.

O segundo parâmetro contempla as práticas de linguagem, uma vez que para a complementação do estudo de L2 na cibercultura, as plataformas de curso de inglês *online* necessitam disponibilizar práticas voltadas à escuta, fala e leitura. Os parâmetros consideram que, tanto no ensino presencial de inglês, quanto na cibercultura, alunos cegos e videntes são letrados por meio da oralidade. Isso faz com que seja necessário o trabalho com audição e comunicação oral para que eles adquiram a língua-alvo dialogicamente.

Além disso, tal como Bakhtin (2015) argumenta, a língua se faz na interação e é compreendida no contexto de uso. Por esse motivo, no ensino de língua estrangeira é importante que o aluno se envolva em situações reais de uso da língua-alvo para que possa aprender como utilizá-la (LEFFA, 2016). Dado que a língua é uma prática sociocultural e dialógica, necessita ser ensinada em contexto sociocultural específico. Essa prática de imersão também se faz necessária, pois é a partir das práticas linguísticas que ocorrem no meio social que o aluno cego se desenvolve e tem acesso ao mundo (DANTAS, 2014).

O terceiro parâmetro envolve a mobilização de práticas multiletradas em abordagem inclusiva. Dado que os recursos multimodais são importantes no letramento do aluno, é necessário que uma plataforma de curso de inglês possua vídeos com audiodescrição e alternativas em texto para imagens, pois os alunos

³⁰ Criado pelo departamento de governo federal eletrônico em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), o ASES é uma ferramenta que tem como finalidade analisar, simular e corrigir a acessibilidade das páginas *online*. Baseada nas recomendações do eMAG (BRASIL, 2014), ela pode ser baixada gratuitamente ou utilizada online. Fonte: <https://softwarepublico.gov.br/social/ases>

cegos não têm como compreender, de maneira integral, o conteúdo de um vídeo ou de uma imagem projetados apenas para videntes (MARTINEZ, 2018). Igualmente, o aluno cego necessita ter controle sobre as atividades multiletradas apresentadas pela plataforma, para que não tenha seu desempenho prejudicado.

A partir de uma abordagem reflexiva, espera-se que uma plataforma de ensino de inglês promova a imersão do aluno em um ensino reflexivo que articule conceitos da língua inglesa à prática de uso. Como mencionado, considerando que o processo de aprendizagem ocorre a partir de um conhecimento prévio e, que a partir dele, novos conceitos e experiências podem ser construídos pelo aluno, a metodologia reflexiva possibilita a existência de uma conexão recíproca entre o conteúdo aprendido pelo aluno e o que ele vivencia. Dessa forma, por meio do processo de conhecimento que é composto pela experiência, conceitualização, análise e aplicação, o aluno pode aprender uma língua-alvo de maneira integrada e contextualizada. (COPE; KALANTZIS, 2015).

Ademais, como o processo de ensino-aprendizagem necessita incorporar diferentes culturas e ser autêntico, é importante que uma plataforma de ensino de inglês *online* contemple o ensino de inglês como uma prática heterogênea e multicultural (*New London Group*, 2000). Sendo assim, os alunos teriam a oportunidade de se engajar em atividades que promovem uma atitude cidadã e inclusiva, pois, de modo crítico, seriam expostos aos diferentes tipos de letramentos que constituem a língua-alvo e as mais variadas identidades.

No quarto e último parâmetro levamos em consideração o potencial de adequação da plataforma para o ensino de inglês, para que, após a análise dos parâmetros anteriores, o professor possa verificar a potencialidade de dada plataforma no ensino inclusivo. Desse modo, ao analisar o objetivo e a proposta pedagógica do site, o professor poderá distinguir os sites instrucionistas dos sócio-interacionistas. Tal como Freire e Valente (2001) defendem, os *softwares* educativos instrucionistas não estimulam o pensamento crítico do aluno com necessidades especiais. As atividades sócio-interacionistas podem se constituir em uma possibilidade mais significativa, pois contribuem para o desenvolvimento de práticas que estimulem a construção progressiva de conhecimento em L2 por meio de atividades que gerem problematizações, pesquisas e reflexões mediadas pela interação social.

Do mesmo modo, levamos em consideração que o uso da abordagem sócio-interacionista permite que o professor exponha seus alunos a materiais presentes no mundo real. (WEININGER, 2008). Nessa perspectiva, a função do computador não é a de fornecer respostas prontas aos alunos, mas sim promover a reflexão sobre a língua.

No que diz respeito à autonomia do aluno, usamos como a base a proposição de que, na contemporaneidade, o professor precisa responsabilizar o estudante pelo seu próprio aprendizado. Desse modo, ao integrar os alunos em um contexto de uso da língua-alvo na cibercultura, o professor promove um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia do estudante e o envolve em práticas de letramento que vão além da sala de aula. (WEININGER, 2008).

Igualmente, em decorrência das práticas colaborativas instauradas na cibercultura, acreditamos que as atividades linguísticas de uma plataforma inclusiva necessitam promover um ensino colaborativo e integrado com outros aprendizes. Por fim, como estamos trabalhando com o ensino inclusivo consideramos que a plataforma necessita oferecer recursos assistivos capazes de possibilitar que os alunos cegos possam se ser inclusos na prática de aquisição de ensino de L2 pela cibercultura de maneira igualitária.

De modo a sistematizar a visualização desses parâmetros para a análise de plataformas online, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Parâmetros de análise de plataforma as de ensino de inglês *online* no ensino para cegos.

<p>Aspectos de Usabilidade</p>	<p>Verificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) se a plataforma fornece uma seção própria com recursos assistivos; b) se as informações disponíveis podem ser expostas de diferentes formas, sem que o sentido seja prejudicado. c) se a plataforma contém textos legíveis e compreensíveis; d) se as descrições do <i>website</i> são objetivas e sucintas; e) se os textos e documentos são disponibilizados de maneira acessível; f) se a página descreve e informa aos usuários cegos sobre títulos presentes na página. g) se o design pedagógico favorece a aquisição de L2, oferecendo condições para que o aluno possa utilizar a plataforma conforme proposto pelo <i>site</i>. (CARVALHO, 2017); h) se os exercícios apresentam <i>feedback</i>. (CARVALHO, 2017);
---------------------------------------	--

<p>Práticas de Linguagem:</p>	<p>Examinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) se a plataforma aborda, predominantemente, atividades relacionadas à construção das competências linguísticas com foco nas habilidades de escuta, fala e leitura. b) se o curso <i>online</i> promove o trabalho da língua como sistema; c) se mobiliza diferentes gêneros discursivos e sua função social; d) se as atividades se constituem por meio de abordagem dialógica.
<p>Mobilização de práticas multiletradas em Abordagem Inclusiva</p>	<p>Analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) se as atividades multimodais contemplam vídeos e imagens com audiodescrição; b) se os exercícios estimulam o pensamento crítico dos alunos por meio de um material autêntico e atualizado; c) se o <i>website</i> fornece alternativas que modifiquem o limite original proposto para que determinada tarefa seja desenvolvida; d) Se as animações e propagandas presentes no <i>website</i> podem ser controladas; e) se a plataforma desenvolve suas atividades de maneira sócio-interacionista, contextualizada, multimodal, e engloba a diversidade de identidades; f) se os temas explorados contemplam a diversidade cultural dos sujeitos aprendizes, inclusive os aspectos relativos à inclusão de pessoas com necessidades especiais.
<p>Potencial de adequação da plataforma para o ensino de inglês</p>	<p>Analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) o objetivo da plataforma; b) se sua proposta pedagógica é instrucionista ou sócio-interacionista. c) se seu conteúdo é relevante para o processo de aquisição de L2; d) se as atividades promovem a autonomia no aluno de modo a favorecer a independência; e) se o ensino ocorre de maneira colaborativa e possibilita que os alunos interajam com a língua inglesa; f) se as atividades propostas podem auxiliar os alunos a se apropriarem de práticas discursivas que ocorrem na língua-alvo e seus contextos de produção; g) se a plataforma tem o potencial de incluir os alunos cegos no processo de aquisição de L2.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta seção tivemos como objetivo apresentar os parâmetros desta pesquisa, no próximo capítulo, analisaremos as plataformas comparativamente a partir dos parâmetros que foram estabelecidos.

4. INVESTIGANDO AS PLATAFORMAS

Para que o estudo comparativo entre a *BBC Learning English* e *Memrise* seja realizado, primeiro descrevemos as plataformas separadamente, em seguida, analisamos cada uma por meio da aplicação dos parâmetros e, por fim, faremos um estudo comparativo entre ambos os *websites*.

4.1 EXPLORANDO A *BBC LEARNING ENGLISH*

O *website BBC Learning English* é um segmento da *BBC world service* destinado ao ensino de inglês para adolescentes e adultos. A *BBC world service* teve início em 1932, no Reino Unido, e é considerada a maior transmissora do mundo. Ela é responsável por transmitir, em mais de 30 línguas, notícias em rádios e televisões, palestras e discussões a respeito de variados temas. Além disso, a transmissora também oferece conteúdos informativos por meio de diferentes mídias digitais.

Apesar de ter sido criado em 1943, o departamento da *BBC Learning English* foi estabelecido apenas no ano de 1945 e, desde então, oferece conteúdo gratuito a respeito da língua inglesa para professores e alunos. Inicialmente esse departamento apenas transmitia informações educativas por rádio e levava o nome de “*English by radio*”. Mais tarde, o conteúdo passou a ser produzido por meio televisivo e teve o nome alterado para “*English by radio and television*” e, na sequência, passou a *BBC English*. Atualmente, o nome do projeto é *BBC Learning English*.

Desde seu início, o segmento trabalha com aprendizes – crianças e adultos – de diferentes níveis de língua inglesa, que variam do nível básico até o avançado. Atualmente, o *BBC Learning English* contém mais de 18 modalidades diferentes de conteúdo sobre inglês; entre elas estão: *The English we speak*, *6 minutes English*, *News review*, *Lingohack*, *The grammar Gameshow*, *What they really mean*, *English My Way*, *Lower intermediate course*, *Intermediate course*, *Upper intermediate course*, *Towards advanced*, *English you need*, *Go to distance*, *Shakespeare Speaks*, *English in a Minute*, *Pronunciation tips*, *The experiment*, *Stop saying*, *English through drama*, *Learn with you language*. Como é possível observar na Figura 8, essas modalidades ficam expostas na página inicial.

Figura 8 – Parte superior da Página Inicial

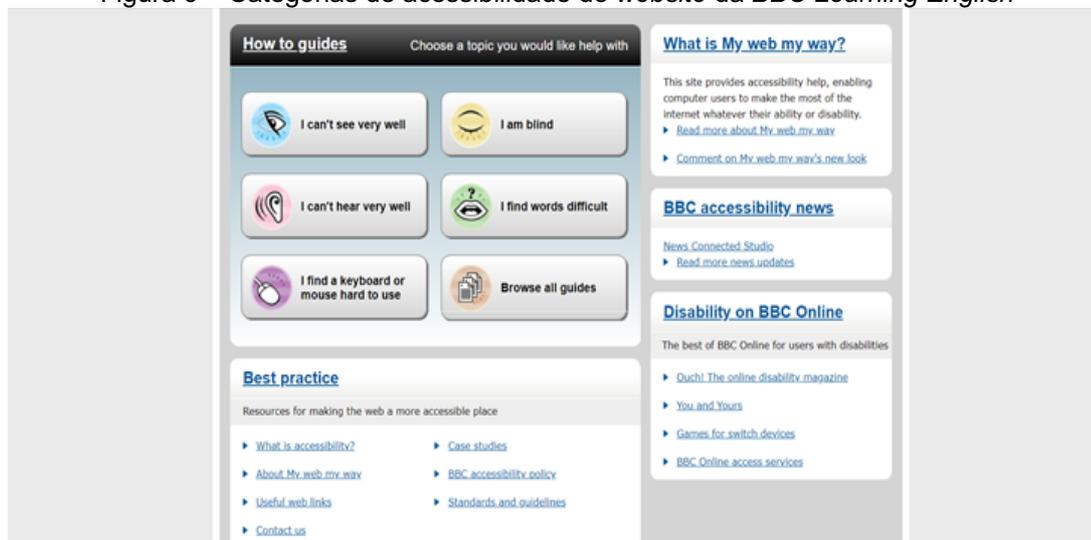
Fonte: (BBC, 2019)

Em suma, os programas/cursos que a *BBC Learning English* oferece estão relacionados a questões sobre a estrutura da língua inglesa, à pronúncia de palavras, ao vocabulário, à cultura, às expressões, e à interpretação de textos e notícias jornalísticas. Considerando a demanda das pessoas com necessidades especiais, idosos ou que possuem algum tipo de limitação, a *BBC* criou sua própria política de acessibilidade. Dessa forma, no *website* da *BBC* é oferecida uma seção com conteúdo sobre acessibilidade aos usuários, intitulada *Web my way*³¹, e conta com uma variada gama de suporte. Há seis categorias principais para auxiliar os alunos, elas são

³¹ Tradução livre: Internet do meu jeito.

respectivamente: *I can't see very well, I'm blind, I can't hear very well, I find words difficult, I find a keyboard and mouse hard to use*³². (Figura 9).

Figura 9 – Categorias de acessibilidade do *website* da *BBC Learning English*



Fonte: (BBC 2014).

Por meio dessas categorias, atualizadas pela última vez em 2014, os alunos podem aprender como adaptar seu computador para realizar as atividades propostas pela plataforma. No que diz respeito à inclusão dos alunos cegos, desde 2009 a *BBC* conta com audiodescrição dos vídeos em um *website* chamado *BBC iplayer*. No entanto, esse *website* não contempla os vídeos do curso de inglês da *BBC*.

O aluno pode baixar todo o material do curso básico que conta com 14 unidades. Para que o usuário não se perca, a plataforma oferece um guia para orientá-lo. Os vídeos estão relacionados a diferentes aspectos do dia-a-dia dos britânicos e imigrantes que vivem no Reino Unido. Neste nível, é proposto o uso de *flashcards*³³ e vídeos que promovem discussões e resoluções de problemas.

No nível básico intitulado *English my way*³⁴, há 14 unidades divididas em três partes. A primeira envolve um problema que determinado personagem está enfrentando, a segunda diz respeito a solução do problema, e a última parte é dedicada à revisão do vocabulário novo. As primeiras duas partes, sempre contam com a mesma estrutura que se inicia a uma introdução de um texto sobre o tema da unidade, é seguida por um vídeo que contextualiza o tópico que será abordado; após

³² Tradução livre: Não enxergo muito bem, sou cego, não ouço muito bem, acho as palavras difíceis, acho difícil usar teclado e mouse.

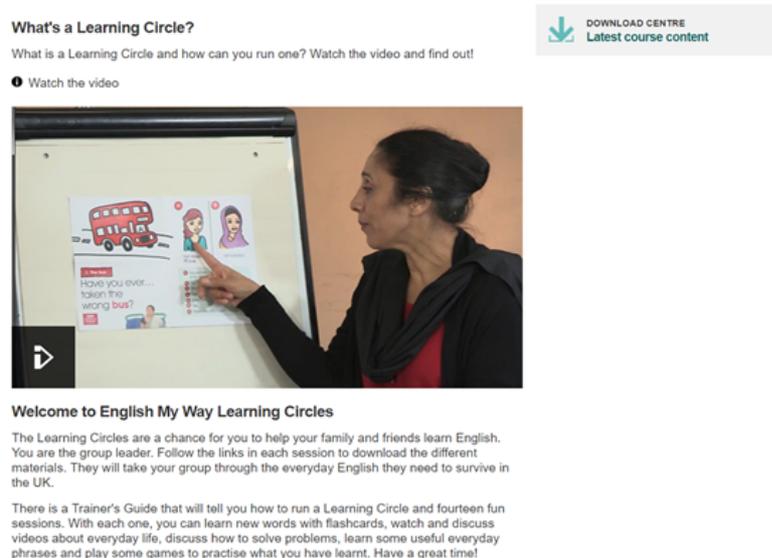
³³ São caracterizados por cartões com imagens.

³⁴ Tradução livre: Inglês do meu jeito.

isso, um vídeo curto é apresentado e, em seguida, a plataforma propõe algumas discussões para serem feitas em grupo; para finalizar, o aluno deve responder a um *quiz* sobre o vídeo que assistiu. Apesar de os subníveis serem constituídos por histórias, elas não estão interligadas no decorrer do nível.

No primeiro vídeo (Figura 10) uma mulher de origem indiana, chamada Mina, introduz o nível básico. Ela está em uma sala com diferentes pessoas de diferentes nacionalidades que não dominam a língua inglesa. Mina faz algumas perguntas básicas para saber como eles chegaram ali e ensina vocabulário básico sobre meios de transporte.

Figura 10 – Vídeo introdutório



Fonte: (BBC, 2019).

A todo momento Mina interage com as pessoas da sala e tenta estabelecer interlocução com o aluno que está assistindo ao vídeo. Assim, ela motiva as pessoas a usarem o inglês, mesmo que para isso seja necessário apoiar-se na língua materna para se comunicar em inglês. Como esse primeiro vídeo é só uma introdução, não explora um conteúdo específico, nem contém exercícios.

Após esse vídeo, o curso tem início. O nível 1 é intitulado *School* e nele, Samina e Ayesha, que estavam presentes no vídeo de introdução se encontram, por acaso, no portão da escola de seus filhos, e Ayesha tenta iniciar uma conversa com Samina, porém esta encerra a interação bruscamente, pois não sabe se expressar bem em inglês. Durante o vídeo, as duas se cumprimentam da seguinte forma: *Ayesha: Hello./ Samina: Oh. Hello./ Ayesha: I'm Ayesha. What's your name? / Samina:*

Samina./ Ayesha: Nice to meet you. Is that your son?/ Samina: No. Goodbye./ Ayesha: Oh. Goodbye. (BBC, 2019)³⁵. (Figura 11).

Figura 11 – Vídeo Samina e Ayesha no portão da escola.

Activity 2

School – Part 1

Samina and Ayesha are at the school gates

Samina meets another mother at the school gates, but at first it goes wrong.

Discuss these questions with your group:

- How can they have a better conversation?
- What should they say in English?
- Why is Samina so shy?

● Watch the video and complete the activity



Show transcript ▾

DOWNLOAD CENTRE
Latest course content

Fonte: BBC (2019)

No vídeo, que tem 44 segundos, as mulheres falam devagar, visto que não dominam a língua inglesa ainda. Como a comunicação delas foi problemática por conta da falta de vocabulário, a atividade sugere que o aluno reflita sobre três questões: *How can they have a better conversation?/ What should they say in English?/ Why is Samina so shy?* ³⁶. (BBC, 2019).

Como já mencionado, a plataforma sugere que as reflexões sejam feitas em grupo para que o aluno possa praticar sua fala. Em seguida, eles pedem para que o aluno responda o *quiz* que está relacionado com as questões abordadas no vídeo. As perguntas são ³⁷: *Who are they? Where are they? Did they have a good conversation?* (BBC, 2019).

Ao final dessa atividade, o vídeo instiga o aluno a imaginar o que acontecerá na seção seguinte. A segunda atividade é uma continuação da conversa de Samina e

³⁵ Tradução livre: Ayesha: Olá/ Samina: Oh. Olá/ Samina: Sou Ayesha. Qual é o seu nome?/ Samina: Samina/ Ayesha: Prazer em te conhecer. Aquele é o seu filho?/ Samina: Não, tchau./ Ayesha: Oh, tchau.

³⁶ Tradução livre: Como elas podem ter uma conversa melhor? O que elas deveriam dizer em inglês? Por que Samina é tão tímida?

³⁷ Tradução livre: Quem elas são? Onde elas estão? Elas tiveram uma boa conversa?

Ayesha, intitulada: *Ayesha and Samina's better conversation*³⁸. No novo vídeo apresentado, elas conseguem estabelecer um diálogo. Isto pode ser percebido na seguinte transcrição: Ayesha: Hello; Samina: *Oh. Hello./ Ayesha: I'm Ayesha. What's your name?/ Samina: My name's Samina. Nice to meet you./ Ayesha: Nice to meet you, too. Is that your son/Samina: No. That's my son His name's Hasan./Ayesha: He's in the same class as my daughter. Her name's Mariam./Samina: Would you like to come to our house for a cup of tea?: Ayesha: That would be very nice. Thank you.*³⁹ (BBC, 2019).

Para discussão e reflexão, a plataforma faz as seguintes perguntas: *Do you like meeting new people? (Why/Why not?)/Do you often invite people to your house? (Why/Why not?)/ Do you have any friends from other countries? (Where are they from? How did you meet?)/ What do you like to do at home?*⁴⁰.

Em seguida, outro quiz é apresentado para que o vídeo seja interpretado pelo aluno. As perguntas são : *What's Samina's son's name?/ Hasan and Mariam are...?/What does Samina offer to Ayesha?*⁴¹. (BBC, 2019).

A terceira parte da unidade 1 possui um vídeo com um homem indiano repetindo os principais itens lexicais utilizados nos dois vídeos anteriores. Para realizar o exercício, o aluno pode baixar os *Flashcards* disponíveis e repetir as seguintes palavras: *son, daughter, school, playground, tea, coffee, cup, playing* ⁴² (BBC, 2019).

A unidade 2 é sobre problemas de saúde. Antes de o vídeo começar a plataforma explica que Ayesha está com problemas para marcar uma consulta no dentista pelo telefone, portanto, o vocabulário ensinado será sobre como marcar consultas e dar conselhos. Na parte I, Ayesha está tomando chá com sua amiga, Muna, que aparenta ser imigrante africana. Quando Ayesha vai tomar o chá, ela sente dor nos dentes e sua amiga sugere que ele ligue para o dentista, no entanto como a

³⁸ Tradução livre: A conversa melhorada de Ayesha e Samina.

³⁹ Tradução livre: Ayesha: Olá/ Samina: Oh. Olá./ Ayesha: Sou Ayesha. Qual é o seu nome?/ Samina: Meu nome é Samina. Prazer em conhecer./ Ayesha: Prazer em conhecer você também. Aquele é o seu filho./ Samina: Não. Aquele é o meu filho, seu nome é Hasan./ Ayesha: Ele está na mesma classe que a minha filha. O nome dela é Mariam./ Samina: Você gostaria de ir à minha casa para tomar uma xícara de chá?/ Ayesha: Isso seria ótimo. Obrigada.

⁴⁰ Tradução livre: Você gosta de conhecer novas pessoas? Por quê sim? Por quê não?/ Com qual frequência você convida pessoas para sua casa? (Por quê sim? Por quê não?/ Você tem amigos de outros países? De onde eles são? Como vocês se conheceram?/ O que você gosta de fazer em casa?

⁴¹ Tradução livre: Qual é o nome do filho de Samina? Hasan e Mariam estão...? O que Samira oferece para Ayesha?

⁴² Tradução livre: Filho, filha, escola, parquinho, chá, café, copo e jogando.

secretária que atende ao telefone fala inglês britânico nativo, Ayesha tem dificuldades para se expressar (Figura 12). (BBC, 2019).

Figura 12 – Vídeo de Ayesha falando ao telefone.

Activity 1

Dentist – Part 1

Phoning the dentist

Ayesha has a problem with her teeth and has to phone the dentist, but she doesn't know what to say. With your group, watch the video, discuss the questions and then try the activity.

- Watch the video and complete the activity

DOWNLOAD CENTRE
Latest course content



Fonte: (BBC, 2019)

A conversa transcrita é: Muna: *Tea./Ayesha: Thank you./Muna: Sugar? Ayesha: My tooth hurts. /Muna: You need to see the dentist. Hang on. This is the telephone number. /Ayesha: Thanks./Voice: Hello, Huddersford dental surgery. How can I help you?*⁴³ (BBC, 2019).

Após isso, a plataforma faz as seguintes perguntas: *Do you make appointments on the phone?/Is it easy?/What should Ayesha say in English?*⁴⁴. No seguimento do exercício, o quiz pergunta: *What's wrong?/What does Ayesha do?/What was the problem on the phone?*⁴⁵ (BBC, 2019).

A segunda parte se constitui como a continuação da ligação. Dessa forma, Ayesha demonstra mais segurança para se expressar e, consegue marcar a consulta. A transcrição do vídeo é a seguinte: *Voice: Hello, Huddersford dental surgery. How can I help you?/Ayesha: Hello. I need to make an appointment./Voice: OK. The dentist can see you on Monday at 10am. Ayesha: Sorry. I'm busy then. Can I have an appointment on Wednesday?/Voice: Yes, you can have one at 8am./Ayesha: At 8am on*

⁴³ Tradução livre: Muna: Chá./ Ayesha: Obrigada./ Muna: Açúcar?/ Ayesha: Meu dente dói/ Muna: Você precisa ir ao dentista. Espere. Esse é o número de telefone. Voz no telefone: Olá, cirurgia dentária Huddersford. Como posso ajudar você?

⁴⁴ Tradução livre: Você marca consultas por telefone?/ é fácil?/ O que Ayesha deveria dizer em inglês?

⁴⁵ Tradução livre: O que está errado?/O que Ayesha faz? Qual foi o problema no telefone?

Wednesday? That will be fine. Thank you. / Muna: You put too much sugar in your tea. It's bad for your teeth ⁴⁶ (BBC, 2019).

Posteriormente, as seguintes questões são levantadas para serem discutidas em grupo: *Do you like talking on the phone? (Why/Why not?)/ Do you make other appointments on the phone? (Why/Why not?)/How could making an appointment be made easier?/Do you look after your teeth? (Why/Why not? How?)/Why are some people scared of the dentist?*⁴⁷. Na etapa do quiz, a plataforma pergunta: *What was the first thing Ayesha said to the person on the phone?/What day and time is her appointment? How did she check the time and day?*⁴⁸. Na terceira atividade, um falante nativo repetiu os itens lexicais que foram mais usados durante a subseção. As palavras revisadas foram: *dentist/tooth/teeth/sugar/hurt/telephone/telephone number/ appointment*⁴⁹ (BBC, 2019).

Por conta de as 14 unidades serem compostas pela mesma estrutura, não faremos uma descrição de todos os exercícios propostos pela plataforma. Nota-se que, no seguimento das atividades da *BBC* (2019), são contemplados aspectos relacionados a: saúde, localização, receitas, entrevista de emprego, compras no supermercado e nos correios.

Nesta seção, tivemos como objetivo apresentar a plataforma da *BBC Learning English* na próxima, aplicaremos os parâmetros de análise.

4.1.1 Análise da *BBC Learning English*

Tendo em vista o primeiro parâmetro sobre aspectos de usabilidade da plataforma, por meio da ASES (ANEXO A) identificamos que, a Marcação, o Conteúdo/informação e o Formulário da página não estão em conformidade com as recomendações do eMAG (BRASIL, 2014), o que dificulta o funcionamento dos recursos assistivos. Ainda assim, a Apresentação Multimídia e a Apresentação/Design

⁴⁶ Tradução livre: Voz: Olá, cirurgia dentária de Huddersford. Como posso ajudá-la?/ Ayesha: Olá. Eu preciso marcar uma consulta./Voz: Certo. O dentista pode vê-la na segunda-feira às 10h./ Ayesha: Desculpe-me. Estarei ocupada. Posso marcar uma consulta na quarta-feira?/Voz: Sim, às 8h./Ayesha: Às 8 da manhã de quarta-feira? Este dia está bom. Obrigado./Muna: Você coloca muito açúcar no seu chá. Isso é ruim para seus dentes.

⁴⁷ Tradução livre para: Você gosta de falar ao telefone? Por quê?/ Você marca outros compromissos por telefone? Por quê?/ Como marcar uma consulta de uma maneira mais fácil?/ Você cuida dos seus dentes? (Por quê? Como?/ Por que algumas pessoas têm medo de ir ao dentista?

⁴⁸ Tradução livre: Qual foi a primeira coisa que Ayesha disse para a pessoa ao telefone? / Quando é a consulta? Como ela confirmou a hora e o dia de sua consulta?

⁴⁹ Tradução livre: dentista / dente / dentes / açúcar / machucar / telefone / número de telefone / consulta.

estão em conformidade com o documento. Porém isso não é suficiente para que as informações presentes no *website* sejam exibidas de diferentes formas sem perderem seu sentido. Contudo, as seções reservadas para as questões de acessibilidade são desatualizadas, uma vez que datam de 2014. Isso significa que a seção não está em conformidade com as recomendações universais, nem com as brasileiras, assim o aluno com necessidades especiais pode encontrar dificuldades para adaptar a plataforma.

Ao analisar a *BBC* com a ferramenta ASES, constatamos que a plataforma é 72,8% acessível. Dentro das quatro marcações de cores para a classificação de acessibilidade de sites — Verde (95%-100%), amarela (85%-94%), laranja (70%-84%) e vermelha (69%-0% —, ela se encontra na faixa laranja.

Os textos contidos na plataforma são compreensíveis, mas não objetivos, pois como foi possível observar nas figuras 8 e 9 da página inicial, na *BBC*, existem muitas modalidades distintas para a aquisição de língua inglesa, isso torna o *website* confuso, uma vez que não é possível saber qual seção deve ser escolhida ou realizada primeiro. Igualmente, como as informações são dispostas junto com imagens sem descrição, o conteúdo não é disponibilizado de maneira acessível. Além disso, a plataforma não informa o usuário sobre os títulos presentes na página, tornando difícil o acesso do aluno cego.

Considerando o nível básico de inglês e a página inicial, observamos que o *design* pedagógico da *BBC Learning English* é comunicativo, e que não oferece condições para que o aluno se oriente pela plataforma e saiba como utilizá-la apropriadamente. Ademais, constatamos a falta de *feedback* tanto nas reflexões propostas ao longo dos exercícios quanto no *quiz*. Dessa forma o aluno não consegue saber seu desempenho e, mesmo que seja atribuída uma nota ao *quiz* que vai de 0 a 3, quando erra, o aluno não é informado sobre a razão de seu erro.

Com base no segundo parâmetro sobre práticas de linguagem, identificamos que as atividades trabalhadas envolvem o estímulo da habilidade de escuta e da fala. Para tanto, os níveis contam com a apresentação de vídeos que servem de gatilho para promover discussões em grupo. Além disso, verificamos que a unidade não se ateve a aspectos gramaticais do inglês e, para cada situação-problema, procurou abordar um gênero diferente. No entanto, como o material é constituído por encenações artificiais, o aspecto dialógico da língua não é contemplado e, conseqüentemente, o gênero abordado é o escolar. Isso contribui para um trabalho

parcial com a L2, pois a língua não é apresentada em um contexto real. Para ilustrar, no nível 1 cujo tema é sobre a escola, Samina não consegue desenvolver uma conversa em inglês, porém na segunda seção da unidade, produz enunciados complexos como “*Would you like to come to our house for a cup of tea?*”. Nesse sentido, apesar de não ressaltar um ponto gramatical específico, a plataforma apenas cria diálogos prontos para mostrar uma possível conversa entre duas mães imigrantes. Em outras palavras, a *BBC* trabalha com gêneros escolares que não condizem com a realidade de enunciação. Como demonstrado, as atividades da plataforma se opõem à ideia de que é importante que um aluno se envolva em situações de reais de interação com a L2 para que possa adquiri-la (LEFFA, 2016).

Em relação à mobilização de práticas multiletradas em abordagem inclusiva, verificamos que as atividades não contemplam vídeos e imagens com audiodescrição, nem permitem que o aprendiz modifique o limite original dos vídeos que são mostrados, nota-se que a plataforma não possui animações e propagandas. Além disso, os exercícios não estimulam o pensamento crítico dos alunos por meio de um material autêntico e atualizado. Nesse sentido, seu conteúdo se assemelha a materiais didáticos tradicionais cujos textos não representam situações reais de interação. Assim as atividades não são desenvolvidas de maneira contextualizada.

Podemos perceber isso na unidade citada no exemplo anterior, pois, como já dito, seus diálogos são pré-elaborados e não condizem com um contexto real de enunciação. Igualmente, na unidade 2, sobre problemas de saúde, percebe-se que Ayesha não consegue compreender a secretária, no entanto, de súbito, no vídeo seguinte, entende o que está sendo falado e interage com tranquilidade utilizando expressões como: *Hello. I need to make an appointment./ Sorry. I'm busy then. Can I have an appointment on Wednesday?*. Tal como proposto por Cope e Kalantzis (2015), para que uma abordagem de ensino seja reflexiva e estimule o pensamento crítico do aluno, ela necessita ter uma conexão recíproca com o que aluno aprende e vivencia em sua realidade. Sendo assim, por se tratar de encenações, não é possível que o aluno consiga ter um pensamento crítico a respeito das situações-problemas apresentadas no vídeo da *BBC* e relacionar os acontecimentos dos personagens com a sua própria experiência com a língua inglesa.

O nível básico da *BBC Learning English* engloba parcialmente a diversidade de identidades, uma vez que os temas abordados não exploram a cultura dos alunos com necessidades especiais, embora inclua práticas de letramento de falantes nativos

e não-nativos de inglês. Para demonstrar, em todas as situações-problemas dos vídeos é possível observar que o sotaque dos falantes não-nativos é realçado e que suas roupas e nomes marcam sua cultura. Além disso, no vídeo introdutório, os personagens usam suas línguas nativas para pedir ajuda e se comunicar em inglês. Nesse sentido, a plataforma trabalha com as variações linguísticas e com as hibridizações da língua inglesa tal como proposto pela pedagogia dos multiletramentos. (NEW LONDON GROUP, 2000). Igualmente, consideramos que a plataforma possui aspectos sócio-interacionistas, pois os exercícios propostos são compostos por um vídeo que instiga os alunos a refletirem sobre um dado tema, mas não apresentam um *feedback*, nem atividades que sejam desafiadoras, pois todos os níveis do curso básico possuem atividades parecidas.

Ao configurar-se em uma prática focada na gramática e na língua padrão, as variedades sociais ou geográficas da língua não são exploradas e, conseqüentemente, não há um trabalho efetivo da língua em uso. (ROJO, 2013). Nessa perspectiva, o *New London Group* (2000) defende que somos membros de variadas esferas identitárias e diferentes comunidades, e, por isso, o ensino de línguas focado apenas na língua padrão não corresponde à multiplicidade de discursos que circulam na sociedade globalizada. Neste sentido, para o grupo, os multiletramentos complementam a pedagogia de letramento existente.

No quarto parâmetro, a respeito do potencial da plataforma no ensino inclusivo, verificamos que o objetivo comunicativo não é alcançado, pois a plataforma não possui materiais autênticos e apresenta um conteúdo parcialmente relevante, já que não contempla a cultura inclusiva. Por conta dos problemas de usabilidade e de acessibilidade, as atividades oferecidas pela *BBC* podem não promover a autonomia do aluno, pois tanto os estudantes cegos quanto videntes encontrariam dificuldades para saber como utilizar a plataforma. Além disso, o ensino não ocorre de maneira colaborativa, pelo fato de não ser possível que o usuário se conecte com outros alunos pela plataforma para interagir e fazer as reflexões propostas pela página. Para ilustrar, na segunda seção da unidade 2, a discussão em grupo aborda questões sobre as experiências que o grupo já teve para marcar consultas, porém o aluno não tem a oportunidade de criar um grupo pela plataforma, ou seja, na seção de conversação o estudante não tem a opção de se engajar em situações autênticas de interação com a língua.

Desse modo, de forma parcial, as atividades propostas auxiliam os alunos a se apropriarem de práticas discursivas, que ocorrem na língua-alvo e seus contextos de produção, pois, como já foi mencionado, elas abordam gêneros discursivos escolares.

Por fim, a plataforma não tem o potencial de incluir os alunos cegos no processo de aquisição de L2, pois não contém recursos assistivos e não está em conformidade com o eMAG (BRASIL, 2014), isso prejudica o funcionamento dos leitores de tela gerando confusão no aluno cego. Ademais, como o nível básico da *BBC Learning English* não aborda uma temática inclusiva, seus vídeos não possuem audiodescrição e formas para o usuário controlar a velocidade do vídeo, a página não é própria para os alunos cegos.

Em nossa análise final, constatamos que a plataforma da *BBC* não tem potencial para o ensino inclusivo de inglês, pois de modo geral não está em conformidade com os parâmetros elaborados.

Nessa subseção analisamos a plataforma da *BBC Learning English* através dos parâmetros elaborados. Na próxima seção iremos explorar a plataforma *Memrise*.

4.2. EXPLORANDO A MEMRISE

A *Memrise* é uma plataforma de ensino de idiomas, fundada em 2010 e, assim como *BBC Learning English*, tem como públicos-alvo adolescentes e adultos. Atualmente conta com mais de 40 milhões de usuários e é usada em 189 países. A plataforma, premiada várias vezes, foi criada pelo mestre de memória Ed Cooke e pelo neurocientista Greg Detre, com o objetivo possibilitar que o aprendiz domine a habilidade de fala na língua-alvo de forma mais divertida. Para tal, ela promove exercícios de memorização, por meio de *flashcards* e vídeos curtos. (MEMRISE, 2019).

Segundo o *website* da plataforma, a *Memrise* é orientada por três princípios: oferecer um conteúdo de qualidade e interativo; utilizar recursos avançados e ser divertido. (MEMRISE, 2019).

Visando a um ensino-aprendizado colaborativo, alunos e professores podem criar grupos e compartilhar seus conhecimentos. A versão grátis da plataforma *Memrise* pode ser tanto utilizada no computador quanto no celular e conta com mais de 16 línguas. A plataforma não oferece recursos de acessibilidade.

Quando é acessada pela primeira vez, a plataforma pede para que o usuário defina sua língua materna, porque tanto a interface da *Memrise* quanto os exercícios são baseados na língua materna do usuário. O internauta pode acessar a plataforma de dois modos: nas primeiras duas formas, o acesso pode ser sincronizado com as conta do *Google* ou do *Facebook* e na última, o usuário pode criar um *login* para utilizar o *website*. Após isso, a plataforma indica os cursos mais escolhidos por falantes de português, por conta disso tanto o inglês britânico como o norte americano ficam em primeiro lugar. Ao clicar no curso desejado, o aluno pode escolher qualquer nível que desejar.

A plataforma possui variadas categorias para ensinar inglês. São elas: *Language, Arts and Literature, Mathematics and Science, The Natural World, History and Geography, Memory Training, Professionals and Careers, Testing, Trivia and Entertainment*. Na página inicial é possível ter acesso às seguintes informações (Figura 13):

Figura 13 – Página Inicial *Memrise*

The screenshot displays the Memrise user interface for a user named Larissa_XavierdeOliv... (Level 9). The dashboard includes a profile card with 206 words learned and 78,909 points. A 'Streak Clock' shows 3 hours and 52 minutes left to complete daily goals. The 'Learning Stats' section has a 'Track your learning' button. A 'Leaderboard' shows the user in 1st place. The main content area features several courses:

- decks**: A notification about course migration.
- Inglês (Britânico) 1**: Course Complete, 196 / 196 words learned, with a 'SPEED REVIEW' button.
- Inglês (Americano) 2**: Today: 9 / 1500 pts, 5 / 396 words learned, with a 'LEARN NEW WORDS' button.
- Inglês (Americano) 1**: Set a daily goal, 0 / 223 words learned, with a 'LEARN NEW WORDS' button.
- Eating: pain or pleasure?**: Set a daily goal, 0 / 25 words learned, with a 'LEARN NEW WORDS' button.
- Advanced English (C1, C2)**: Set a daily goal, 5 / 1750 words learned, with a 'CLASSIC REVIEW' button.
- Who Composed Me?**: Set a daily goal, 0 / 314 words learned, with a 'LEARN NEW WORDS' button.

Fonte: MEMRISE, 2019.

Os níveis do curso de inglês oferecidos pela *Memrise* vão desde o básico até o avançado e ensinam inglês britânico ou norte americano. Composto por um material gravado por falantes nativos de inglês britânico, o nível básico do inglês britânico possui 10 subníveis que estão dispostos em blocos (Figura 14). Ao longo das atividades, a plataforma trabalha com exercícios de múltipla escolha, testes de escrita e exercícios de *listening*.

Figura 14 – Nível básico de inglês britânico.

The screenshot shows the Memrise interface for the 'Inglês (Britânico) 1' course. At the top, there are navigation links for 'Home', 'Courses', and 'Groups', along with a 'Subscribe' button and a user profile icon. The course title 'Inglês (Britânico) 1' is prominently displayed, followed by a description: 'Apresente-se, enturme-se e aprenda expressões úteis em inglês para arrancar alguns sorrisos.' Below this is a green 'Start learning' button. A 'Levels (10)' button is visible below the course title. The main content area displays 10 sub-levels, each with a 'Ready to learn' status and a small icon of a plant. The sub-levels are: 1. Base de lançamento!, 2. Eu venho em paz, 3. Sendo Humano, 4. Abastecendo seu vocabulário: Comida, 5. Do que você gosta?, 6. Em que lugar do universo?, 7. Abastecendo seu vocabulário: 10, 5, 8, 8. Alimentando-se, 9. Descrevendo coisas, 10. Frases: Faça-os sorrir! To the right of the sub-levels is a 'Leaderboard' table with columns for 'Week', 'Month', and 'All Time'. The table lists the top 8 users and their scores.

Leaderboard			
	Week	Month	All Time
1.	lojasempr...		17,651
2.	jniaNunes.		16,891
3.	sheilaajki.		16,683
4.	guilherm...		15,438
5.	nelsongv...		14,665
6.	Milson_M.		14,631
7.	delei		14,614
8.	matheus_...		12,470

Fonte: (MEMRISE, 2019).

Cada nível contém os seguintes atributos, *Learning New Words*⁵⁰, *Classic Review*⁵¹, *Speed Review*⁵², *Difficult Words*⁵³, *Listening Skills*⁵⁴ and *Learn with Locals*⁵⁵ que serão apresentados, respectivamente.

A atividade *Learning New Words* envolve a aprendizagem de novas palavras e expressões. Ela trabalha com exercícios de múltipla escolha, de construção de frases, testes de escrita, exercícios de *listening*, e cada vocabulário é trabalhado de quatro à seis vezes dentro das subseções. Dessa forma, o objetivo do aluno é fazer com que a semente que aparece no canto superior direito da Figura 15 floresça.

⁵⁰ Tradução livre: Aprendendo novas palavras.

⁵¹ Tradução livre: Revisão Clássica.

⁵² Tradução livre: Revisão Rápida.

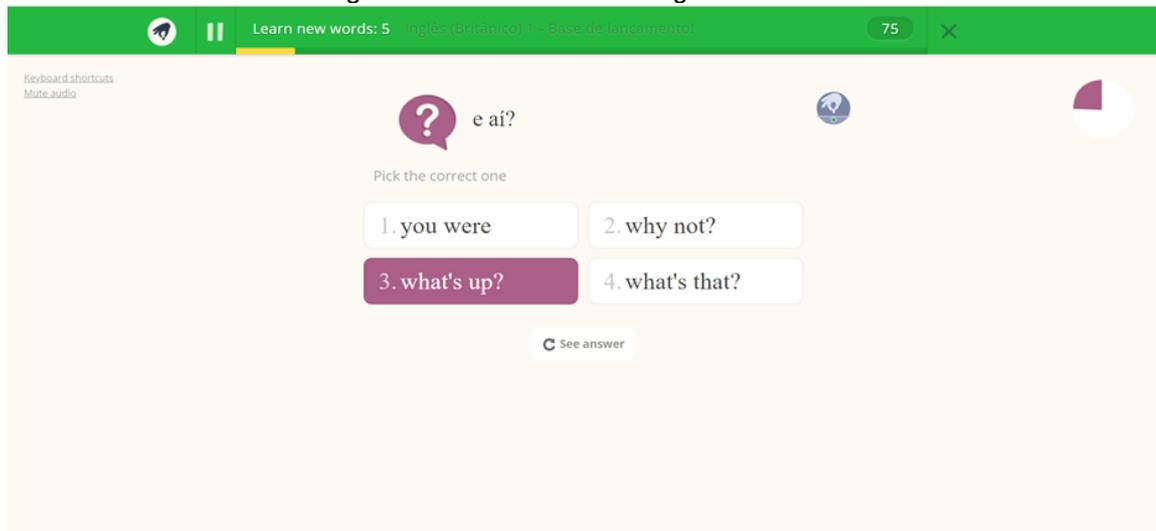
⁵³ Tradução livre: Palavras Difíceis.

⁵⁴ Tradução livre: Habilidades de Escuta.

⁵⁵ Tradução livre: Aprenda com Moradores Locais.

Quando ela floresce significa que a dada palavra ou expressão está armazenada na memória de longo prazo do aluno.

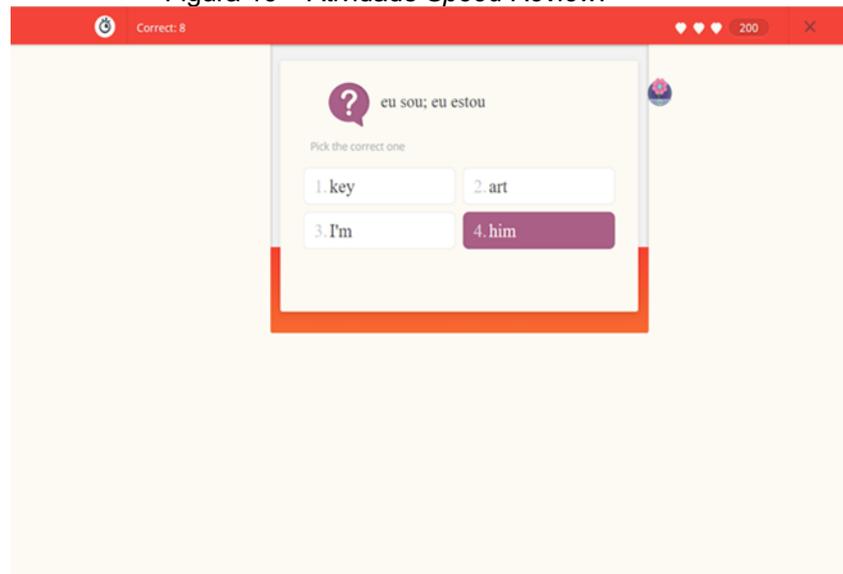
Figura 15 – Atividade *Learning New Words*.



Fonte: (MEMRISE, 2019).

Na revisão clássica, o vocabulário que foi previamente aprendido é revisado. Segundo a plataforma, o objetivo deste exercício é o de reforçar o conteúdo novo na memória de longo prazo do aluno. Este módulo contém os mesmos exercícios que a seção *Learning New Words*. E sua finalidade é de fazer com que a flor que desaparece conforme o tempo passa, floresça novamente. Quando o aluno erra alguma questão, o exercício é repetido e a plataforma mostra qual é a resposta correta, assim, o aluno tem a oportunidade de fazer a questão com a qual teve problema novamente.

Uma vez que o aprendiz já aprendeu no mínimo três palavras ele já pode utilizar o exercício de *Speed Review*, ele se constitui em uma revisão na qual o aluno deve escolher rapidamente as respostas para cada questão. O aluno tem aproximadamente 10 segundos para responder cada atividade. Se o tempo se esgota ou se o aluno erra, ele perde vidas. Dessa forma, ele tem apenas três chances de errar. Após 15 respostas corretas, o aprendiz pode recuperar as vidas perdidas. Quanto mais rápido o aluno responder, mais pontos ele ganha.

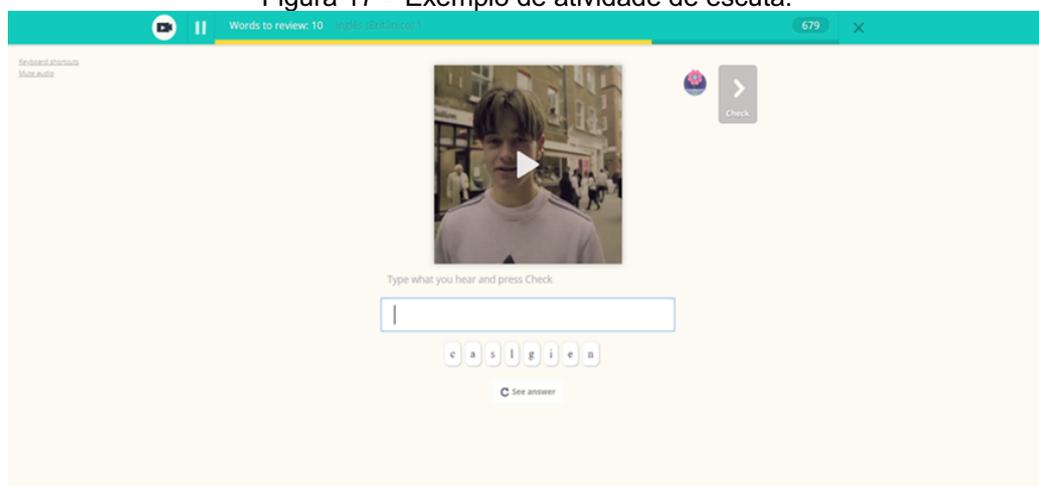
Figura 16 – Atividade *Speed Review*.

Fonte: MEMRISE, 2019.

No modo *Difficult Words*, as palavras com as quais o aluno teve mais dificuldades são trabalhadas novamente. É importante frisar que este modo só é disponível para os usuários que tiveram dificuldades para fazer as seções anteriores. Nesse sentido, a quantidade máxima de palavras contempladas por seção é 20. O aluno tem a opção de remover as palavras de dificuldade que foram marcadas pela plataforma.

A seção *Listening Skills* envolve apenas exercício de escuta. Como ela testa a compreensão dos vocabulários já vistos pelo o aluno, os exercícios envolvem exercícios de escrita, construção de frases e de múltiplas escolhas. Para ilustrar, na Figura 17, é possível que o aluno ouça o áudio e desembaralhe as palavras.

Figura 17 – Exemplo de atividade de escuta.



Fonte: MEMRISE, 2019.

Já a seção, *Learn with Locals* é um módulo no qual o aluno pode assistir vídeos feitos por falantes nativos. Nessas gravações, os falantes repetem uma determinada palavra que foi trabalhada previamente. Após isso, é esperado que o aprendiz selecione a resposta correta ou digite o que foi falado.

O aluno pode programar metas diárias para a resolução dos exercícios. Quanto maior a meta, maior é a pontuação que o usuário ganha. Como todas as atividades são pontuadas, a plataforma exibe o *ranking* de seus usuários (Figura 18).

Figura 18 – Ranking dos alunos.

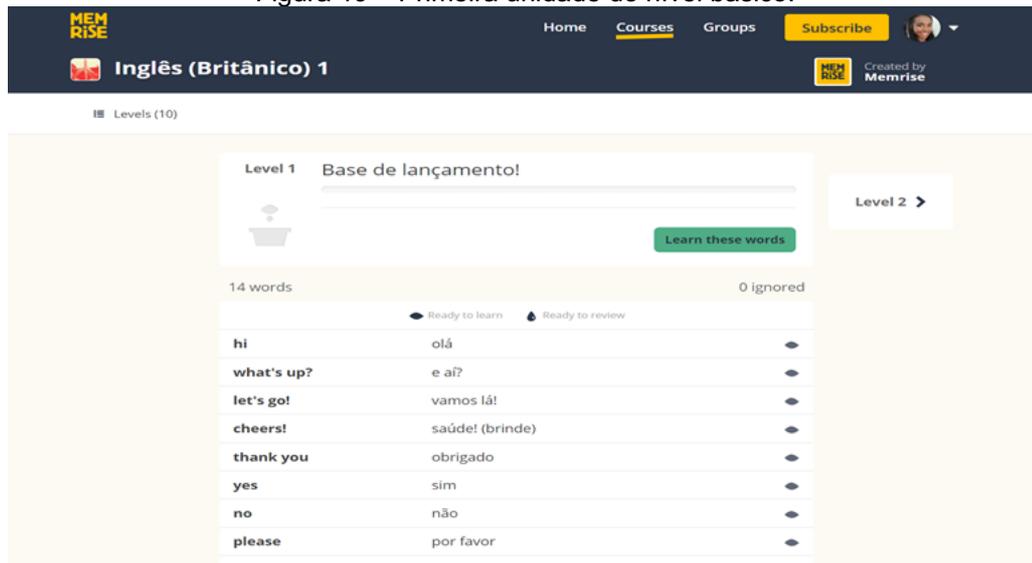
MEMRISE			Home	Courses	Groups	Subscribe
Leaderboard						
			Week	Month	All Time	
1.	BlaeKarls2	74,796				
2.	Larissa_XavierdeOliveira24	71,788				
3.	dmmota197187	59,381				
4.	jkuchano	54,522				
5.	ticianesilva629	43,812				
6.	beatrizeschabel	39,063				
7.	helenbelfort77	37,677				
8.	kellycristinadutra94	35,905				
9.	sheilaajiki68	32,801				
10.	iansilvah0001239	30,663				
11.	verapatriaalmeida	28,979				

Fonte: MEMRISE, 2019.

Considerando o conteúdo trabalhado no nível básico, a primeira seção conta com 14 palavras relacionadas com cumprimentos. São elas, respectivamente: *hi/ what's up?/ let's go!/ cheers!/ thank you/ yes/ no/ please/ I'm sorry/ good morning/ good night/ okay/ see you later/ goodbye*⁵⁶. As novas expressões são sempre apresentadas no início do subnível em conjunto com suas respectivas traduções, figura 19.

⁵⁶ Tradução da Memrise (2019): Olá/ e aí?/ Vamos lá!/ saúde! (brinde) / Obrigado/ Sim/ Não/ Por favor/ Eu sinto muito/ Bom dia/ Boa noite/ De acordo/ Até mais/ Tchau.

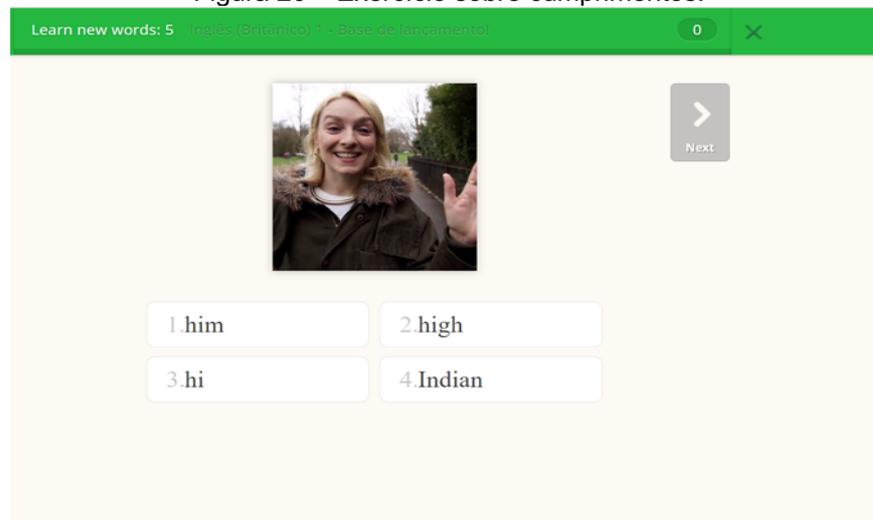
Figura 19 – Primeira unidade do nível básico.



Fonte: (MEMRISE, 2019).

É esperado que o aluno leia todas as palavras e em seguida, clique no ícone *Learn these words*⁵⁷. Dessa forma, aparece um vídeo curto no qual uma menina diz *Hi*. Após escutar o que ela diz, o aprendiz precisa escolher a opção correta, como é mostrado na Figura 20.

Figura 20 – Exercício sobre cumprimentos.



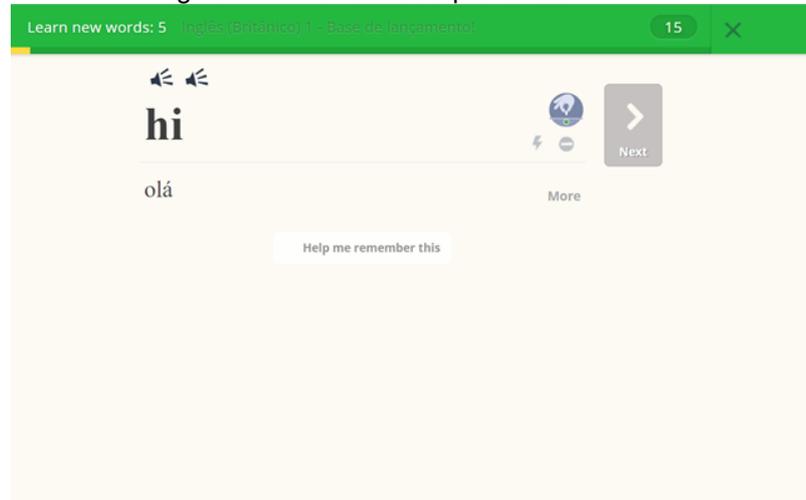
Fonte: (MEMRISE, 2019).

Na seção seguinte, uma mulher fala a palavra “Hi” novamente, com o intuito de fazer com que o aluno repita o novo vocabulário (Figura 21). Em sequência, a plataforma apresenta 14 vídeos e áudios com as palavras novas que foram mostradas

⁵⁷ Tradução livre: Aprenda essas Palavras.

na introdução do nível. Durante esse processo, se o aluno sentir necessidade de praticar mais a palavra nova mostrada, pode clicar no ícone *Help me remember this*⁵⁸.

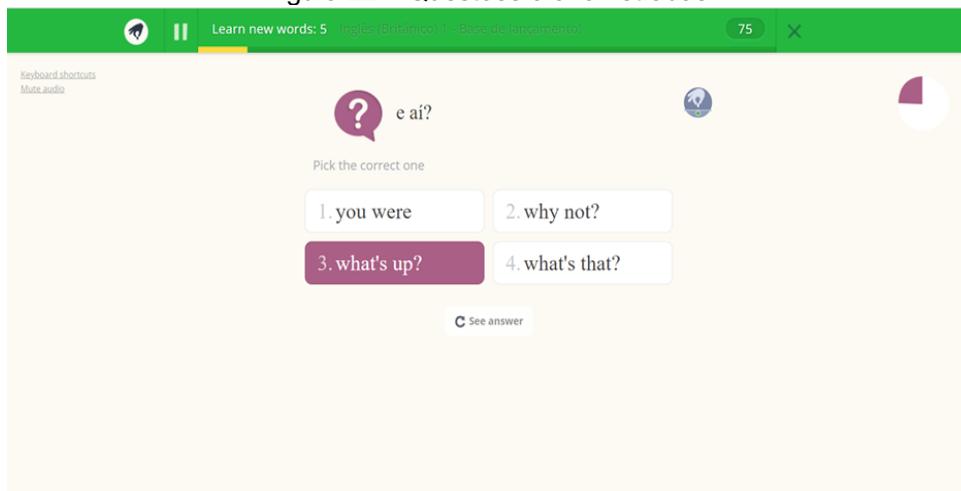
Figura 21 – Atividade de pronúncia.



Fonte: MEMRISE, 2019.

A cada duas palavras, a plataforma realiza uma atividade de múltipla escolha, na qual o tempo é cronometrado e induz o aluno a traduzir para o inglês as palavras que foram mostradas anteriormente. No seguimento da atividade, a plataforma mescla o vocabulário que já foi aprendido com o novo. É importante salientar que os vídeos apresentados contêm apenas um falante nativo falando uma determinada palavra ou frase. Além disso, as questões cronometradas são as que mais valem pontos (Figura 22).

Figura 22 – Questões cronometradas.

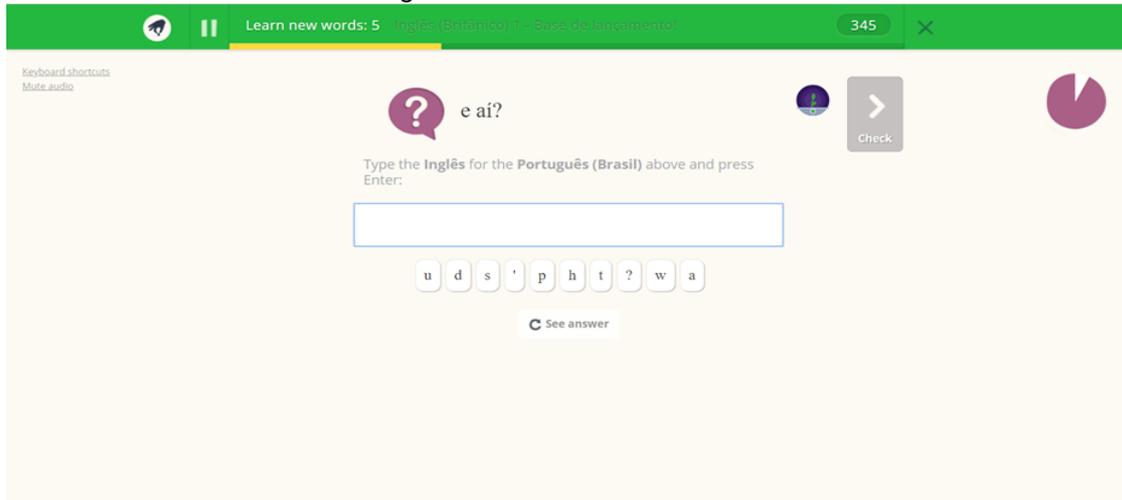


Fonte: MEMRISE, 2019.

⁵⁸ Tradução livre: Ajude-me a lembrar disso.

Ao longo da atividade, outros exercícios de memória são feitos, entre eles, o exercício de *Scrambled Words*⁵⁹. Quando o aprendiz erra algum exercício, a plataforma repete a atividade em outro momento. (Figura 23).

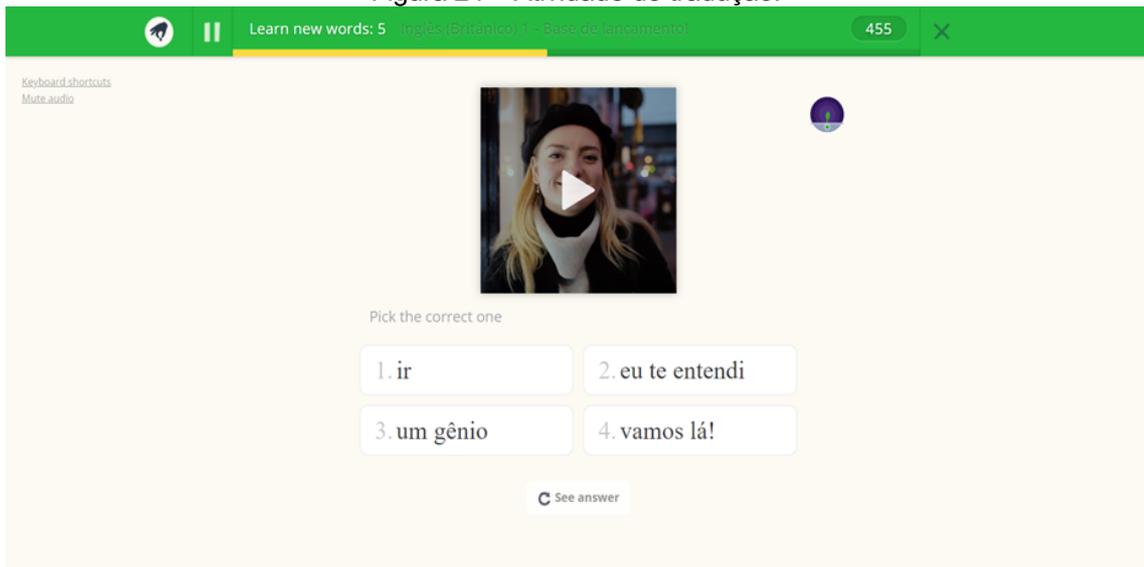
Figura 23 – Atividade *Scrambled words*.



Fonte: MEMRISE, 2019.

Em seguida, a plataforma apresenta novamente os vídeos com o vocabulário, no entanto, as respostas estão na língua nativa do usuário (Figura 24). Deste modo, ao longo da atividade todos os exercícios são repetidos.

Figura 24 – Atividade de tradução.



Fonte: MEMRISE, 2019.

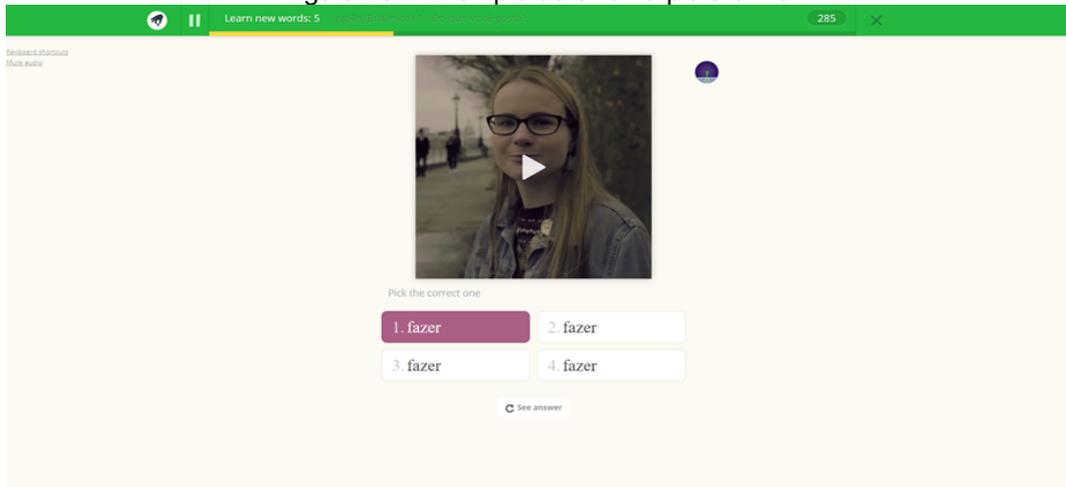
⁵⁹ Tradução livre: Palavras embaralhadas.

Ao final do nível, a plataforma mostra o desempenho do aluno. Cada nível leva em média de 1 a 5 minutos para ser completado. O número de acertos é mostrado, assim como a média de tempo levada para completar cada exercício. Apesar de apresentar 14 expressões, apenas cinco foram trabalhadas por seção. No próximo módulo, o nível das outras palavras é contemplado gradativamente.

Após o término da seção, é possível ver o *ranking* de outros alunos que utilizam a plataforma. Conforme o aprendiz vai passando pelas seções, a plataforma disponibiliza atividades diferentes de memória.

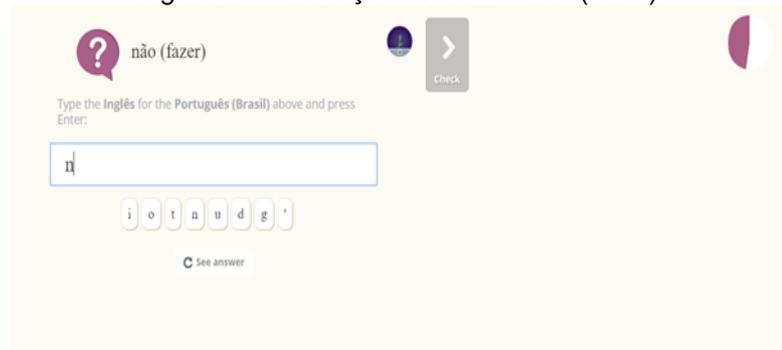
No decorrer das questões, o *website* apresenta alguns erros, como é possível observar na Figura 25, nela todas as opções de tradução do verbo *to do* são “fazer”.

Figura 25 – Exemplo de erro na plataforma.



Fonte: MEMRISE, 2019.

Além disso, como os níveis vão ficando mais complexos, as traduções ficam confusas, pois são apresentadas sem contexto. Para ilustrar, como apenas a tradução de *don't* e *not* são mostradas (Figura 26 e 27), não é possível compreender como elas são utilizadas em uma sentença.

Figura 26 – Tradução de *don't* – não (fazer).

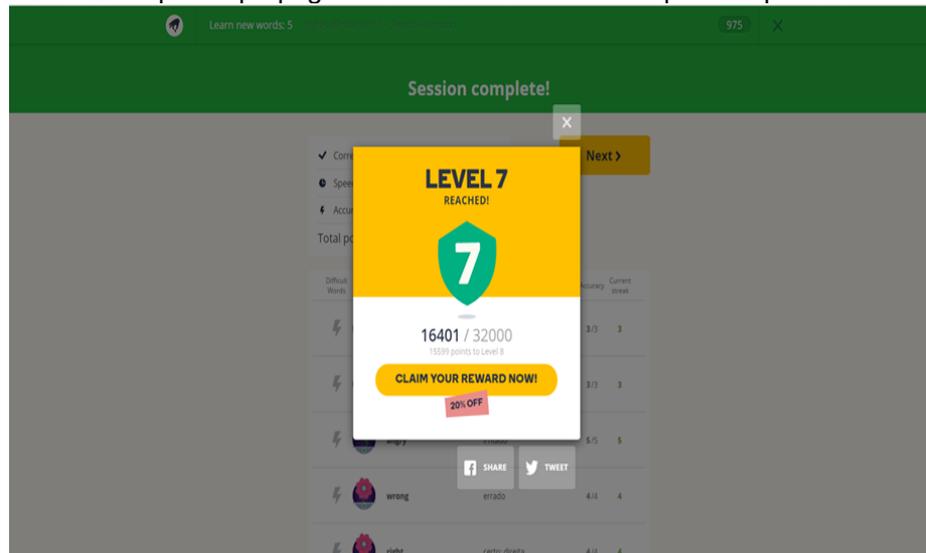
Fonte: (MEMRISE, 2019).

Figura 27 – Tradução de *not-* não (após verbos).

Fonte: (MEMRISE, 2019).

Após essa seção, o *Speed Review* foi sugerido e 92 palavras foram revisadas no mesmo exercício. Ao final da atividade, o banco de dados mostra em quais palavras os usuários apresentam mais dificuldades. Nota-se que, até o nível 5, somente os módulos *Learn new words*, *Classic Review* e *Speed Review* estavam liberados. Ao longo dos exercícios, o *website* faz propagandas para que o aluno utilize a versão paga que é considerada mais completa, como é possível observar na Figura 28. Na plataforma paga o aprendiz pode utilizar as funções *Chatbots* e *Grammarbot*, a primeira envolve conversas e a segunda trabalha com tópicos gramaticais. Conforme o aluno vai pontuando, ele ganha descontos para comprar os exercícios pagos (Figura 28).

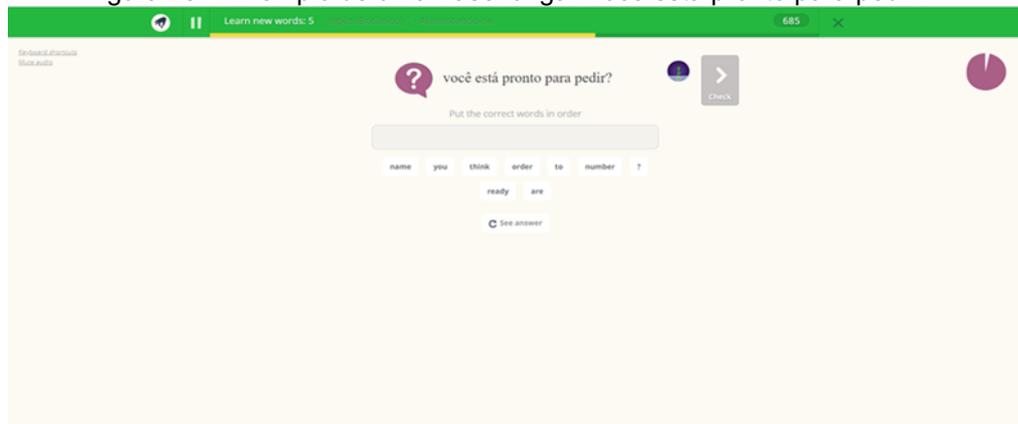
Figura 28 – Exemplo de propaganda e de 20% de desconto para adquirir a versão paga.



Fonte: (MEMRISE, 2019).

A partir do nível sete, a construção das palavras torna-se mais complexa, pois as sentenças são mais longas e isso também gera confusão para o usuário, pois o usuário precisa memorizar as frases prontas vistas anteriormente (Figura 29).

Figura 29 – Exemplo de uma frase longa: Você está pronto para pedir?⁶⁰



Fonte: (MEMRISE, 2019).

Como os exercícios do nível básico da *BBC Learning English*, os da *Memrise* repetem a mesma estrutura, por este motivo, não faremos uma descrição de todas as unidades que compõem o curso básico de inglês britânico.

Nesta seção exploramos a plataforma da *Memrise*, na seguinte, aplicamos os parâmetros elaborados.

⁶⁰ Tradução: *Are you ready to order?*

4.2.1 Analisando a *Memrise*

Considerando o aspecto de usabilidade, como observado na seção anterior, a plataforma não possui opções de acessibilidade, bem como os textos e documentos não são disponibilizados de maneiras acessíveis, pois o *website* não está em conformidade com as recomendações do eMAG (BRASIL, 2014). Por este motivo, as informações expostas na página podem perder seu sentido se exibidas de um forma diferente. Ademais, mesmo que os textos sejam objetivos e sucintos, como são exibidos em conjunto com imagens, o aluno cego teria problemas para compreender as orientações da plataforma.

Nota-se que ao avaliar a plataforma o ASES identificou que a *Memrise* é 63,75% acessível e está na classificação vermelha de acessibilidade (ANEXO B). Ademais os títulos da página não são informados pela plataforma gerando confusão para o aluno cego.

O *design* pedagógico não favorece a aquisição de L2, pois é uma mistura da metodologia behaviorista com o método gramática-tradução, ou seja a plataforma trabalha tanto com a repetição de frases e com reforços positivos por meio de uma pontuação, quanto envolve a tradução da língua inglesa para L1 do aluno com a finalidade que ele memorize o conteúdo. Apesar de a plataforma explicar como a plataforma pode ser utilizada, não oferece condições para que os alunos cegos façam uso dela. Além disso, como as atividades não apresentam *feedback*, ao errar, o *website* apenas indica qual é a opção correta e repete o exercício no seguimento da unidade, sem estimular o aluno a refletir sobre a língua.

Em relação ao segundo aspecto de práticas de linguagem, verificamos que a plataforma aborda parcialmente atividades relacionadas à construção da habilidade de escuta e fala, pois elas apenas envolvem a repetição de itens lexicais por meio de um áudio, auxiliando na pronúncia do estudante. Dessa forma, a língua não é vista como um sistema, mas como sendo composta por unidades lexicais isoladas de contexto. Considerando que os enunciados refletem uma visão de mundo e têm uma finalidade no meio social e no contexto no qual estão inseridos (BAKHTIN, 2016), ao apenas repetir as palavras mostradas, os alunos não trabalham com a função da língua. Conseqüentemente, a plataforma também não contempla os gêneros discursivos, pois para que isso ocorra, as atividades necessitam envolver as diversas modalidades de linguagens que são oriundas da interação (ROJO, 2013). Essa falta

de contextualização pode ser percebida no primeiro nível do curso básico da *Memrise*, pois apesar de a temática estar voltada à cumprimentos, a plataforma apenas mostra frases descontextualizadas como *what's up?* e *see you later*, assim não é possível compreender a função dessas frases dentro do sistema linguístico da língua inglesa.

Ainda que as palavras e frases sejam gravadas por falantes reais, elas são artificiais e não envolvem interação. Por este motivo a característica dialógica da língua não é contemplada e o aluno não tem a oportunidade de compreender como utilizar o conteúdo apresentado em sua enunciação.

Ao considerar o parâmetro de mobilização de práticas multiletradas em abordagem inclusiva, constatamos que os vídeos e imagens não apresentam audiodescrição e não fornecem alternativas que modifiquem o tempo original proposto para o desenvolvimento das tarefas. Ademais, as propagandas e animações que aparecem na página não podem ser controladas pelo usuário. O material didático não estimula o pensamento crítico dos alunos, pois é focado na repetição e no esforço positivo, ou seja, ele não é autêntico ou atualizado. Para ilustrar, no exercício *Speed Review*, por meio da repetição extensa de todos os itens lexicais apresentados pela plataforma, o aluno ganha pontos para cada tradução que acertar, porém não pode extrapolar os 10 segundos, pois assim perderá pontos. Nesse exemplo, é possível constatar que além de ter aspectos behavioristas, a plataforma exclui os alunos com necessidades especiais que necessitam de mais tempo para realizar o exercício.

Além disso, identificamos que o curso básico da *Memrise* não está em conformidade com a pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000), pois os áudios mostrados eram apenas de falantes nativos de inglês britânico, o que significa que não há um trabalho com as variações linguísticas e com o caráter hibridizado da língua inglesa.

Mesmo que apresente vídeos, jogos e imagens, a plataforma não trabalha os aspectos multimodais, assim como não promove a problematização do conteúdo apresentado e não engloba a diversidade de identidades. Igualmente, os temas explorados não contemplam a diversidade cultural dos alunos, bem como aspectos relativos à inclusão. Isso pode ser percebido na atividade *Learn with Locals*, pois ao invés de possibilitar que o aluno reflita sobre as diferentes culturas dos falantes nativos, ele apenas seleciona uma resposta correta ou digita o que foi falado pela gravação.

No último parâmetro sobre o potencial de adequação da plataforma para o ensino de inglês, verificamos que a realidade da plataforma não condiz com sua proposta de oferecer um conteúdo de qualidade, interativo, que utiliza recursos avançados e que seja divertido. Por serem repetitivas e não apresentarem a língua em uso, as atividades são cansativas e desestimuladoras para o aluno, além disso, os recursos não são avançados, pois não contemplam os alunos com necessidades especiais. Uma vez que a proposta pedagógica da *Memrise* parte do pressuposto de que o conhecimento em L2 deve ser decorado e não adquirido, não promove a reflexão do aluno e não estimula seu pensamento crítico. Para ilustrar, no modo *Difficult Words* ao invés de a plataforma estimular o pensamento crítico do aluno, ele apenas faz com que o estudante refaça os exercícios que errou anteriormente até decorar os significados das palavras e frases. De acordo com Freire e Valente (2001), esta característica pode ser atribuída às plataformas instrucionistas, pois elas não incentivam a construção progressiva de conhecimento. Nesse sentido, o conteúdo da *Memrise* é pouco relevante para o processo de aquisição de L2.

Observamos que as atividades propostas não promovem a autonomia do usuário, pois a cada nível o conteúdo abordado torna-se mais complexo, ficando mais difícil de ser compreendido, gerando confusões e tornando o aluno dependente do professor. Contudo, a plataforma favorece o trabalho colaborativo, pois permite a criação de grupos para troca de mensagens de textos a respeito da L2. Os exercícios do nível básico não possuem diálogos, o que dificulta o processo de aquisição de língua inglesa, isso faz com que as atividades propostas não contribuam para a apropriação de práticas discursivas que ocorrem na língua inglesa e seus contextos de produção.

Visto que a plataforma não é minimamente acessível, não contempla uma abordagem multiletrada e inclusiva, e não trabalha com a cultura do aluno com necessidades especiais, a versão gratuita da *Memrise* não tem o potencial de incluir o aluno cego.

É importante salientar que os problemas identificados na plataforma da *Memrise* não prejudicariam apenas o aluno cego, visto que a plataforma também não tem potencial para os alunos videntes.

Nesta subseção, aplicamos os parâmetros de análise de potencialidade de plataformas de ensino de L2 no *website* da *Memrise*. Na próxima seção faremos uma análise comparativa dos dois cursos apresentados.

4.3 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PLATAFORMAS

Dado que faremos uma análise comparativa das plataformas da *BBC* e *Memrise*, dispusemos os parâmetros e a os resultados da nossa análise no seguinte quadro:

Quadro 2 – Comparação das plataformas da *BBC Learning English* e *Memrise*.

Quadro Comparativo das Plataformas			
	Verificar:	BBC	Memrise
		a) se a plataforma fornece uma seção própria com recursos assistivos;	Parcialmente
b) se as informações disponíveis podem ser expostas de diferentes formas, sem que o sentido seja prejudicado.	Não	Não	
c) se a plataforma contém textos legíveis e compreensíveis;	Não	Não	
d) se as descrições do <i>website</i> são objetivas e sucintas;	Não	Sim	
e) se os textos e documentos são disponibilizados de maneira acessível;	Não	Não	
f) se a página descreve e informa aos usuários cegos sobre títulos presentes na página.	Não	Não	
g) se o design pedagógico favorece a aquisição de L2, oferecendo condições para que o aluno possa utilizar a plataforma conforme proposto pelo <i>site</i> .(CARVALHO, 2017);	Não	Parcialmente	
h) se os exercícios apresentam <i>feedback</i> .(CARVALHO, 2017);	Não	Não	
Aspectos de Usabilidade (Apêndice A)			
Práticas de linguagem: (Apêndice B)	Examinar:		
	a) se a plataforma aborda, predominantemente, atividades relacionadas à construção das competências linguísticas com foco nas habilidades de escuta, fala e leitura.	Parcialmente	Não

	b) se o curso <i>online</i> promove o trabalho da língua como sistema;	Parcialmente	Não
	c) se mobiliza diferentes gêneros discursivos e sua função social;	Parcialmente	Não
	d) se as atividades se constituem por meio de abordagem dialógica.	Não	Não
Mobilização de práticas multiletradas em Abordagem Inclusiva (Apêndice C)	Analisar: a) se as atividades multimodais contemplam vídeos e imagens com audiodescrição;	Não	Não
	b) se os exercícios estimulam o pensamento crítico dos alunos por meio de um material autêntico e atualizado;	Não	Não
	c) se o <i>website</i> fornece alternativas que modifiquem o limite original proposto para que determinada tarefa seja desenvolvida;	Não	Não
	d) Se as animações e propagandas presentes no <i>website</i> podem ser controladas;	—	Não
	e) se a plataforma desenvolve suas atividades de maneira construtiva, contextualizada, multimodal, e engloba a diversidade de identidades;	Parcialmente	Não
	f) se os temas explorados contemplam a diversidade cultural dos sujeitos aprendentes, inclusive os aspectos relativos à inclusão de pessoas com necessidades especiais.	Parcialmente	Não
	Potencial de adequação da plataforma para o ensino de inglês (Apêndice D)	Analisar: a) o objetivo da plataforma;	Comunicativo
b) se sua proposta pedagógica é instrucionista ou sócio-interacionista;		Sócio-interacionista	Instrucionista
c) se seu conteúdo é relevante para o processo de aquisição de L2;		Parcialmente	Não

	d) se as atividades promovem a autonomia no aluno de modo a favorecer a independência;	Não	Não
	e) se o ensino ocorre de maneira colaborativa e possibilita que os alunos interajam com a língua inglesa;	Não	Parcialmente
	f) se as atividades propostas podem auxiliar os alunos a se apropriarem de práticas discursivas que ocorrem na língua-alvo e seus contextos de produção;	Não	Não
	g) se a plataforma tem o potencial de incluir os alunos cegos no processo de aquisição de L2.	Não	Não

Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível perceber no quadro 2, ainda que possuam enfoques pedagógicos distintos, de modo geral, as plataformas apresentam muitas semelhanças. No aspecto de usabilidade foi possível perceber que ambas não possuem recursos assistivos para adaptação da plataforma, apresentando problemas de conformidade com as recomendações do eMAG (BRASIL, 2014), a objetividade e clareza dos textos disponíveis é prejudicada pela falta de alternativas de texto para as imagens, e não possuem *feedback*.

No que diz respeito às práticas de linguagem, as plataformas contemplam parcialmente atividades relacionadas à construção de competências linguísticas com foco nas habilidades de escuta, fala e leitura, porém enquanto a *BBC* estimula a audição e a fala por meio de vídeos problematizadores e perguntas, a *Memrise* trabalha apenas com a repetição e tradução de frases soltas. Neste sentido, diferente da segunda plataforma, a primeira procura contextualizar suas unidades promovendo o estudo da língua como sistema e como sendo composta por gêneros escolares. O que significa que, tanto a *BBC Learning English* quanto a *Memrise* não contemplam a língua por meio de uma abordagem dialógica, pois os conteúdos contidos nos cursos foram elaborados de maneira artificial e sem espontaneidade.

Considerando o terceiro parâmetro sobre a mobilização de práticas multiletradas, constatamos que o foco do curso da *BBC* é parcialmente multimodal enquanto o da *Memrise* não o é, pois, mesmo contendo um tema, seu conteúdo não

é apresentado a partir de um contexto de enunciação. Já a *BBC*, por trabalhar com diferentes gêneros discursivos que envolvem receitas e entrevistas de emprego, por exemplo, contempla os multiletramentos. Ainda assim, bem como a *Memrise*, a plataforma da *BBC* não possui audiodescrição e não permite que o limite de tempo dos vídeos ou jogos seja controlado pelo usuário.

Nota-se que como a *BBC* apresenta gêneros escolares, mesmo sem a audiodescrição, é possível compreender os elementos semióticos dos vídeos e construir um sentido para as situações apresentadas. Por exemplo, na unidade 2 na qual Ayesha tenta marcar uma consulta com o dentista, o cenário e as expressões das personagens podem ser inferidos pelas suas vozes e pelos sons do vídeo. Contudo, se a plataforma trabalhasse com os gêneros discursivos de uso real, a audiodescrição seria necessária, pois as descrições das imagens seriam significativas no contexto em que estivessem sendo apresentadas e influenciaram na compreensão dos dados linguísticos apresentados.

Além disso, ambas as plataformas não estimulam o pensamento crítico do aluno por meio de um material autêntico e atualizado, uma vez que não levam em consideração os aspectos dialógico e sistemático da língua e nem mesmo a autenticidade necessária para a aquisição de L2. Por outro lado, em oposição à *Memrise*, a *BBC* conduz, parcialmente, suas atividades de forma sócio-interacionista e reflexiva. Igualmente, engloba parcialmente a diversidade de identidades, já que exclui aspectos culturais de pessoas com necessidades especiais.

Tendo em vista o potencial de adequação da plataforma para o ensino de inglês, identificamos que mesmo que o objetivo dos *websites* seja diferente, de maneira geral, eles não têm potencialidade no ensino de inglês inclusivo, sobretudo a *Memrise*, que é instrucionista. Nesse sentido, elas não se traduzem em um ambiente virtual apropriado para o estímulo da autonomia no aluno, as atividades não contemplam a língua inglesa em uso e nem incluem o aluno cego no processo de aquisição de L2.

Diante do que foi exposto, observa-se que as plataformas só estavam em conformidade com os parâmetros elaborados de maneira parcial. Para ilustrar, ainda que a *Memrise* tenha uma abordagem instrucionista de ensino, permite que os alunos troquem mensagens entre si, porém centra-se no aspecto estrutural da língua sem mostrar ao aluno a função e o contexto de uso das frases e palavras que apresenta. Enquanto a *BBC* não dá oportunidade de interação entre os alunos usuários da

plataforma. Portanto, indo na contramão das práticas colaborativas que ocorrem na cibercultura, a plataforma entra em contradição, pois ao mesmo tempo que estimula o aluno a refletir sobre diversas situações-problema, não disponibiliza um interlocutor para o estudante.

Como apontado por Cope e Kalantzis (2015), contrariamente ao que Leffa (2006) postula, nem sempre o uso das TDIC está fortemente ligado às abordagens de ensino vigentes, pois, constantemente, o computador é utilizado de maneira didática não-progressista, em substituição ao livro didático e ao quadro negro. Desse modo, apesar de as plataformas serem contemporâneas e teoricamente pertencentes ao CALL integrativo, os cursos de inglês das plataformas da *BBC* e da *Memrise* correspondem, respectivamente ao CALL Comunicativo e CALL Behaviorista.

Sendo assim, exercícios de repetição que nos anos 60 já tinham sido identificados como cansativos (WARSCHAUER, 1996), continuam sendo aplicados, na atualidade, na plataforma *Memrise*, com propostas que se dizem autênticas, inovadoras e eficazes no processo de aquisição de inglês. É importante salientar que, apesar de a plataforma ser behaviorista, seu diferencial está relacionado com a gamificação de suas atividades. Neste sentido, a *Memrise* procura tornar o processo de aquisição de língua mais divertido e lúdico.

Enquanto a plataforma mencionada anteriormente aborda a língua de maneira instrucionista e desprovida de contexto, a *BBC* tenta abordar o ensino de língua com um viés comunicativo, porém falha ao excluir os gêneros discursivos utilizados na enunciação. Dessa forma, ainda que almejem trabalhar com o aspecto sistemático e dialógico da língua, acabam criando enunciados que não condizem com a língua em uso, conseqüentemente, o aluno não tem acesso à função social da língua e aos gêneros discursivos em situações reais de interação. Tal como Jordão (2009) e Duboc (2014) afirmam, é necessário que o aluno tenha contato com a função da língua e sua variedade, pois o ensino de L2 se sustenta em práticas de interação na sociedade contemporânea.

Considerando que, para Bakhtin (2016), a interação linguística entre os indivíduos é que possibilita o dialogismo da língua, no processo de aquisição de L2 bem como a de L1, as pessoas necessitam ter contato com manifestações discursivas reais produzidas na língua-alvo, ou seja, sem esse contato autêntico com a língua, a aquisição do inglês torna-se mais difícil.

Como já mostrado, os problemas apresentados nos cursos de ensino de L2 elaborados para o computador ocorrem desde a implementação do CALL Behaviorista (WARSCHAUER, 1996) e ainda permeiam a aprendizagem de língua mediada por computador. Dessa forma, como Warschauer (1996) advoga, apesar de serem resultado de grandes investimentos, muitas vezes, programas de ensino não são projetados por pessoas da área da educação, como é o caso da *Memrise*. Nesse sentido, não existem parâmetros específicos para a elaboração de plataformas de ensino de língua o que gera dificuldades para os professores se apropriarem do ensino de L2 *online*.

Visto que a plataforma da *BBC* e da *Memrise* não abordam um ensino contemporâneo e integrado de L2, também não incluem os alunos com necessidades especiais no processo de aquisição da língua-alvo. Mesmo que o ciberespaço tenha impactado a vida dos cegos possibilitando que eles acessem diferentes recursos (CAMPBELL, 2001), ele continua sendo um espaço de exclusão, pois plataformas de ensino de línguas como a *BBC* e a *Memrise* não estão em conformidade com os padrões de acessibilidade na *web* e não contemplam a cultura do aluno com necessidades especiais.

Assim como os alunos videntes são prejudicados com a falta de uma abordagem Comunicativa, sócio-interacionista, com enfoque nos multiletramentos, os alunos cegos também o são. Além disso, uma vez que os alunos cegos utilizam habilidades compensatórias para adquirir L2 (CERCHIARI, 2014; FRANÇA, 2016), eles necessitam de plataformas *online* que estejam em conformidade com os padrões propostos pelo eMAG (BRASIL, 2014) e pelo consórcio W3C.

Como o ensino de inglês como língua franca se mostra como um espaço ideal para o rompimento de ideias homogêneas que circulam na sociedade (DUBOC, 2009), se conduzido de forma inclusiva, pode contribuir com a inserção dos alunos com necessidades especiais nas diferentes práticas sociais, sobretudo nas que ocorrem no ciberespaço. Nesse sentido o processo de aquisição poderia ir ao encontro do perfil conectado e colaborativo proveniente da cibercultura, favorecendo que culturas opostas sejam difundidas e, que textos plurais e inter-relacionados sejam criados. (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2015).

Tendo em vista o trabalho do professor, como afirmado por Cope e Kalantzis (2015), ele necessita refletir sobre qual abordagem pedagógica é mais apropriada ao contexto de sala de aula, assim, ao longo de seu trabalho é necessário que o docente

promova um ensino reflexivo, inclusivo, autêntico que aborde os multiletramentos. Neste sentido, como de forma geral a plataforma da *Memrise* não está em conformidade com os parâmetros estabelecidos, ela não é apropriada para o ensino inclusivo. Contudo, a plataforma da *BBC* o é, pois atendeu parcialmente os parâmetros.

Dessa forma, para contemplar a plataforma da *BBC* como uma complementação dos trabalhos em sala, os professores podem procurar diferentes vídeos e textos oriundos de diferentes gêneros discursivos que circulam no meio *online*, para contextualizar o conteúdo presente na plataforma. Além disso, seria necessário que os professores auxiliassem seus alunos a navegar pelas plataformas da *BBC*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, buscou-se analisar a potencialidade das plataformas da *BBC Learning English* e *Memrise* no ensino inclusivo de inglês.

Para fornecer subsídios que fundamentassem a avaliação, nos ancoramos na concepção dialógica da linguagem, elaborada por (BAKHTIN, 2015; 2016), na teoria de aquisição de segunda língua (ELLIS, 2003; 2012), na aprendizagem de língua mediada por computador (WARSCHAUER, 1996; LEFFA, 2006), nos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2015), no uso do inglês como língua franca (JORDÃO, 2009; JENKINS, 2010; DUBOC, 2014), nos conceitos da cibercultura (LEMOS, 2007; JENKINS 2009; RÜDIGUER, 2013), no ensino inclusivo (CAMPBELL, 2001; CERCHIARI, 2014; FRANÇA *et al*, 2016) e nos parâmetros de acessibilidade na *web* (BRASIL, 2014).

Assim, pôde-se compreender concepção dialógica e de aquisição de língua e traçar um panorama sobre como as TDIC, sobretudo o computador, impactaram o ensino e aquisição de L2 no ensino inclusivo. As reflexões realizadas nos permitiram elaborar quatro parâmetros de análise de plataformas de ensino de inglês inclusivo envolvendo: os Aspectos de Usabilidade, as Práticas de Linguagem, a Mobilização de práticas Multiletradas em Abordagem Inclusiva e o Potencial de Adequação da Plataforma para o Ensino de Inglês.

A partir do eMAG (BRASIL, 2014) e dos parâmetros de Usabilidade de Carvalho (2017), no primeiro parâmetro levamos em consideração se a plataforma oferece condições para que o aluno acesse a página com eficácia. No segundo parâmetro de Práticas de Linguagem, consideramos se o curso de inglês *online* contempla: a construção das competências de fala, escuta e leitura, os gêneros discursivos e os aspectos sistemáticos e dialógicos da língua.

No terceiro parâmetro, sobre a Mobilização de práticas Multiletradas em Abordagem Inclusiva, com base nas teorias dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000), nos centramos em identificar se, de maneira inclusiva, a plataforma trabalha com as variadas formas de linguagens. Verificamos se o curso *online* oferece textos multimodais com audiodescrição; controle do limite de tempo das atividades e propagandas; se estimula o pensamento crítico do aluno a partir de uma metodologia sócio-interacionista, multimodal, e se engloba as diferentes identidades, bem como a

cultura das pessoas com necessidades especiais. Pensando na análise final do professor, elaboramos o quarto e último parâmetro sobre o Potencial de Adequação da Plataforma para o Ensino de Inglês.

Nele examinamos o objetivo da plataforma; se sua proposta pedagógica é instrucionista ou sócio-interacionista; se seu conteúdo é relevante para o processo de aquisição de L2; se as atividades promovem a autonomia no aluno de modo a favorecer a independência; se o ensino ocorre de maneira colaborativa; se as atividades propostas podem auxiliar os alunos a se apropriarem de práticas discursivas que ocorrem na língua-alvo e seus contextos de produção; e se a plataforma tem o potencial de incluir os alunos cegos no processo de aquisição de L2.

Na sequência, exploramos as plataformas da *BBC Learning English* e *Memrise*, e aplicamos os parâmetros, em seguida fizemos uma análise comparativa das páginas. Constatamos que, mesmo após 60 anos de CALL, ainda é possível encontrar propostas de ensino de línguas mediadas pelo computador que não são integradas ou multimodais. Sendo assim, por não conterem um conteúdo inclusivo, autêntico, contextualizado e integrado, as plataformas da *BBC Learning English* e *Memrise* apenas reproduzem práticas antigas utilizadas na produção de livros didáticos perpetuando o ensino não reflexivo de L2.

Mesmo que as plataformas de ensino de línguas e as abordagens de ensino de inglês estejam sendo constantemente repensadas e atualizadas, não estão sincronizadas. Isso se reflete na elaboração de materiais de ensino de língua inglesa e na exclusão dos alunos com necessidades especiais. Desse modo, mesmo que o professor possa utilizar os parâmetros elaborados para avaliar plataformas de ensino de L2, ainda não existem parâmetros para a elaboração de cursos de inglês *online*. Conseqüentemente, visto que nem plataformas premiadas como a *BBC* e *Memrise* trabalham com metodologias atuais de ensino de inglês, a probabilidade de um professor encontrar uma plataforma gratuita que tenha potencial para o ensino inclusivo de inglês é baixa.

Nesse sentido, além de ser necessário que professores tenham uma formação continuada a respeito das novas abordagens e teorias de ensino de línguas, para poderem incorporar as TDIC em suas práticas pedagógicas, eles necessitam participar do processo de elaboração de plataformas de ensino. Desse modo, os professores e as TDIC podem favorecer práticas inclusivas e multiletradas na cibercultura.

Como extensão a esse estudo, espera-se em trabalhos futuros, elaborar uma plataforma de ensino de inglês que seja inclusiva, e que contemple os multiletramentos de uma maneira reflexiva e que aborde os gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J. & LEFFA, V. (Org.) **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. p. 49-64.

BAKHTIN. M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Editora 34: São Paulo. 2015 [1930-1936].

BAKHTIN. M. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARANAUSKAS, M. C. C; VALENTE, J. A. Editorial. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, n. 1(1), p. 1-5, 2013.

BARRETO, N. V. P. Os desafios da educação: a cibercultura na educação e a docência online. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 149-164, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20100027>. Acesso em: 10 maio 2019.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 39-63.

BBC. My Web My Way. 2014. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/accessibility/>. Acesso em: 10 maio 2019.

BBC. *BBC Learning English*. 2019. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>. Acesso em: 10 maio 2019.

BECKER, M. R. Globalização, Inglês como Língua Franca e Inteligibilidade. In: BRAWERMAN-ALBINI, Andressa; GOMES, Maria Lúcia de Castro (Org.). **O Jeitinho Brasileiro de Falar Inglês: Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. Cap. 6. p. 223-237.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. São Paulo, Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

BOHN, H. I. Maneiras Inovadoras de Ensinar e Aprender: A Necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. 426p. Cap. 5. p. 123-132.

BRASIL. Decreto 3956, 08 de outubro de 2001. Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

BRASIL. Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. Decreto Nº 7.724, de 16 de maio de 2012.

BRASIL. Instrução Normativa MP/SLTI Nº 4, de 11 de setembro de 2014.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Estatuto para Pessoas com Deficiência; Presidência da República: Casa Civil, Brasil, 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação. eMAG Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação - Brasília: MP, SLTI, 2014. 92 p.

BRASIL. O PNE 2011- 2020: Metas e Estratégias. 2010

BRASIL. Portaria. Nº 3, de 16 de maio de 2003.

BRASIL. Portaria Nº 142, de 16 de novembro de 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, v. 2002, p. 1-7, 2002.

CAMPBELL, L. **Trabalho e cultura:** meios de fortalecimento da cidadania e do desenvolvimento humano. Revista Contato – Conversas sobre Deficiência Visual – Edição Especial. Ano 5, n. 7 – Dez. 2001.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas.** 4. Ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

CARVALHO, T. M. C. **Objetos de aprendizagem digitais:** uma análise sobre a sua pertinência pedagógica para o ensino e aprendizagem de língua espanhola. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

CERCHIARI, C. M. Subsídios sobre Deficiência Visual para a Formação Professores de Língua Estrangeira. In: MEDRADO, Betânia Passos. **Deficiência Visual e**

Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas. Pontes Editores, 2014. Cap. 6. p.131-141.

CESTARO, S. A. M. **Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias.** Revista Internacional D'humanitats, Barcelona, v. 41, p. 75-88, dez. 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design,** ed. Bill Cope and Mary Kalantzis. Hampshire: Palgrave Macmillan. 2015.

DALTRO, M. J. P. Projeto Mãos Videntes: Relato da Experiência de Ensino de Inglês a Alunos com deficiência Visual. In: MEDRADO, B. P. **Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas.** Pontes Editores, 2014. Cap. 10. p. 207-232.

DANTAS, R. A Proposta Educacional Inclusiva: Aspectos da Legislação. In: MEDRADO, B. P. **Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas.** Pontes Editores, 2014. Cap. 2. p. 33-58.

DANTAS, R. Complexidade e Singularidades da na Sala de Aula de Língua Inglesa: Ensinando a Alunos com Deficiência Visual. In: MEDRADO, B. P. **Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas.** Pontes Editores, 2014. Cap. 7. p. 167-192.

DESLANDES, S. F. A Construção do Projeto de Pesquisa. In: DESLANDES, F. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 31-50.

DOSVOX. **Criação do Dosvox.** Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~marcelo/dosvox.php>. Acesso em: 19 maio 2020.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition.** 9. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition.** 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

FINARDI, K; PORCINO, Maria Carolina. Facebook na Ensino de Inglês como Língua Adicional. In: ARAÚJO, J. & LEFFA, V. (Org.) **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 6. p. 93-109.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, S.R.; OLIVEIRA, F. J.; BENVENUTO, S. M. A; RAMOS, A. G. B; FEITOSA, N. A. O Ensino de Língua Inglesa para Alunos Cegos e com Baixa Visão em Salas Inclusivas do Ensino Médio. In: III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades. 2016, Natal, RN. **Anais...** Natal: IV CONEDU, 2016.

FREIRE, F. M. P.; VALENTE, J. A. **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2001. 239 p.

GARGALLO, I.S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.** 3. ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.** Paris: Clé International, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GIRALDI, J. W. Concepção de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na Sala de Aula.** 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008. Cap. 5. p. 39-46. (2).

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos a aprender? In: ARAÚJO, J. & LEFFA, V. (Org.) **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 5. p. 81-92.

HYMES, D.H. **Vers une compétence de communication.** Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009. 428 p.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity.** 3. ed. New York: Oxford, 2010. 284 p.

KELLY, S. M; SMITH, D. W. The Impact of Assistive Technology on the Educational Performance of Students with Visual Impairment: A Synthesis of the Research. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, v. 105, n. 2, p. 73-83, 2011.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon, 1981.

LEFFA, V. J. Redes Sociais: Ensinando Línguas como Antigamente. In: ARAÚJO, J. & LEFFA, V. (Org.) **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 9. p. 137-154.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LE MOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 3. ed., 2007. 295 p.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 270 p.

MARTÍN, J. M. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores

condicionantes. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

MARTINEZ, A. B. C.; BARROS, A. S. S.; CRUZ-SANTOS, A. Letramentos de jovens cegos: estudo de caso em escolas do distrito de Braga. In: COLBEDUCA e II Seminário Currículo, Inclusão e Educação Escolar - CIEE, 2018, Braga, Portugal. **Anais...** Braga: IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, v. 3. 2018.

MATOS, A. P. S. **Tecnologias digitais na educação de alunos com necessidades especiais que apresentam dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: 2017. 129 p.

MEMRISE. Getting Started. 2019. Disponível em: <https://www.memrise.com/pt-br/>. Acesso em: 15 maio 2019.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

MORELLATO, C. *et al.* Softwares Educacionais e a Educação Especial: Refletindo sobre Aspectos Pedagógicos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Rio Grande do Sul, v.4, n. 1, julho/2006. p.1-10.

NETO, Adolfo Tanzi; THADEI, Jordana. Multiletramentos em Ambientes Educacionais. In: ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap.7, p.135-158.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London; New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

PAIVA, V. L. M. O. WWW e o Ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p.93-116, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

POLIA, A. A. A Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior: O caso da UFPB. In: MEDRADO, B. P. **Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas**. Pontes Editores, 2014. Cap. 5. p. 77-99.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J. & LEFFA, V. (Org.) **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. Cap.1. p. 17-32.

RODRIGUES, A. S.; SOUZA FILHO, G. L.; BORGES, J. A. Acessibilidade na Internet para Deficientes Visuais. In: IV Workshop sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais, 2001, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: IV Workshop sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais, 2001.

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, R. **Escol@conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 1. p. 13-36.

RÜDIGER, Francisco. **As Teorias da Cibercultura**: perspectivas, questões e autores / Francisco Rüdiger. – Porto Alegre: Sulina, 2. ed. 2013. 319 p.

SIBILA, P. **Redes ou Paredes**: Escola em tempo de dispersão. Direitos adquiridos para a língua portuguesa. Rio de Janeiro: Contratempo Editora, 2012.

SILVA, M. K. A. Autenticidade de Materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 20, n.31, julho-ago. 2017, p. 1-29.

STEVENSON, M. P; LIU, M. Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. **CALICO journal**, 27(2), p. 233-259, 2010. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/calicojournal.27.2.233>. Acesso em: 15 jan. 2019.

STREET, B. Perspectivas Interculturais sobre o Letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**. n. 8, p. 465-488, 2007.

STUART, D. Memrise wants to turn learning into a 'recreational sport'. **The Guardian**, Londres, 23 mar. 2012. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/appsblog/2012/mar/23/apps-mobilephones>. Acesso em: 15 maio 2019.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação**: Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor na atualidade. 8.ed. rev. e ampl. São Paulo: Érica, 2008.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação**: Uma Proposta para o Ensino de Gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de linha ação sobre necessidades educativas especiais**. Espanha: UNESCO, 1994.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, ed. 1, 2017.

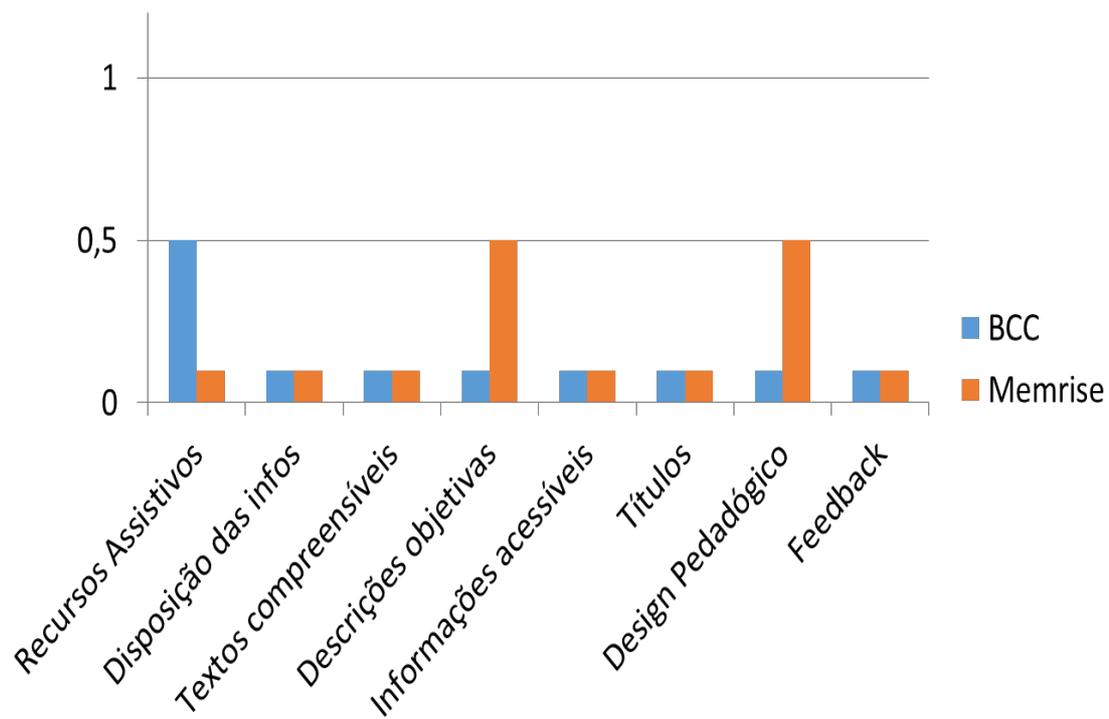
VOLPI, M. T. A Formação de Professores de Línguas Estrangeiras frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: Construindo a profissão. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. 426p. Cap. 6. p.133-142.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: An introduction. In FOTOS, S. (Ed.), **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

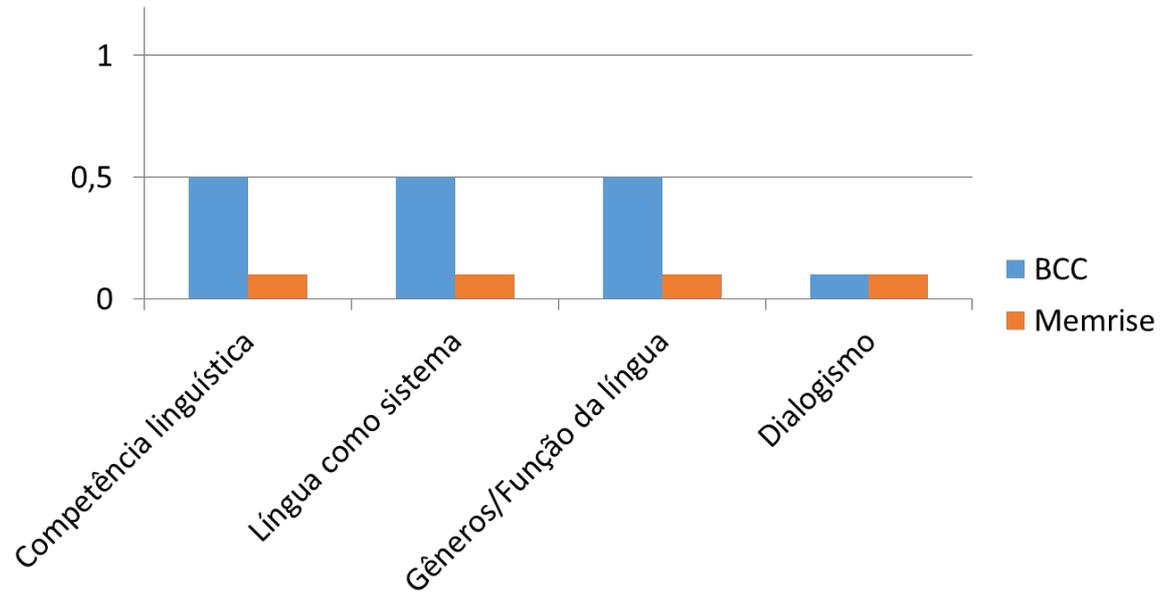
WEININGER, M. J. Do aquário em Direção ao Mar Aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. IN: LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão**. 2 ed., Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 45-74.

APÊNDICES

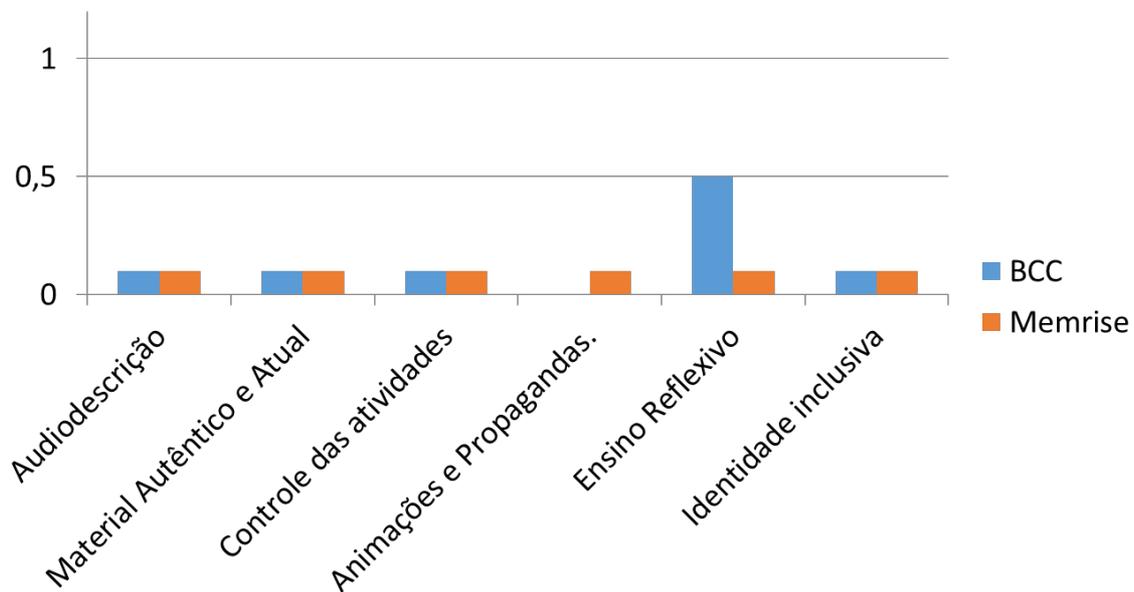
APÊNDICE A – ASPECTOS DA USABILIDADE



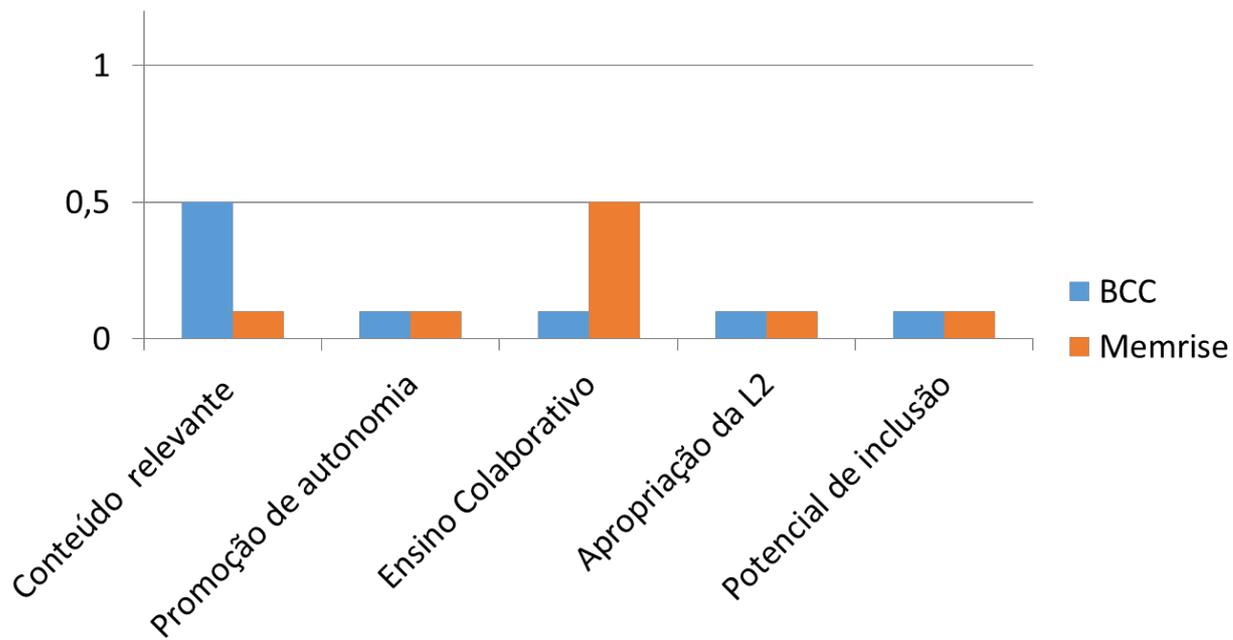
APÊNDICE B – PRÁTICAS DE LINGUAGEM



APÊNDICE C – MOBILIZAÇÃO DE PRÁTICAS MULTILETRADAS EM
ABORDAGEM INCLUSIVA



APÊNDICE D – POTENCIAL DE ADEQUAÇÃO DA PLATAFORMA PARA O ENSINO DE INGLÊS



ComportamentoErro

Recomendações	Quantidade	Linhas do Código Fonte
2.2 - Garantir que os objetos programáveis sejam acessíveis.	1	1

Aviso

Recomendações	Quantidade	Linhas do Código Fonte
2.2 - Garantir que os objetos programáveis sejam acessíveis.	1	414

Conteúdo/InformaçãoErro

Recomendações	Quantidade	Linhas do Código Fonte
3.5 - Descrever links clara e sucintamente.	4	364, 350, 327, 379

Apresentação / DesignErro

Recomendações	Quantidade	Linhas do Código Fonte
4.4 - Possibilitar que o elemento com foco seja visualmente evidente.	1	1

FormuláriosErro

Recomendações	Quantidade	Linhas do Código Fonte
6.2 - Associar etiquetas aos seus campos.	2	224, 236

Aviso

Recomendações	Quantidade	Linhas do Código Fonte
6.3 - Estabelecer uma ordem lógica de navegação.	3	224, 236, 243
6.7 - Agrupar campos de formulário.	1	190