



Revista Tecnologia e Sociedade

ISSN: 1809-0044

rts-ct@utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná  
Brasil

de Souza Leão, Márcia Magarinos

Aprendizes de língua inglesa e seus usos de tecnologia

Revista Tecnologia e Sociedade, vol. 12, núm. 26, septiembre-diciembre, 2016, pp. 81-96

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496654013006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Aprendizes de língua inglesa e seus usos de tecnologia

### RESUMO

**Márcia Magarinos de Souza Leão**  
[mmag@uerj.br](mailto:mmag@uerj.br)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
/ Escola Naval, Rio de Janeiro, Brasil.

Esta investigação teve por objetivo conhecer os hábitos tecnológicos de aprendizes de língua inglesa em relação ao estudo que fazem fora de sala de aula. Primeiramente, há uma discussão sobre a geração do milênio, com base em Prensky (2001, 2010, 2011), Pedró (2006), Keeter e Taylor (2009), Hargittai (2010) e Ala-Mutka (2011). Há também uma exposição sobre uso de tecnologia no ensino de língua inglesa em sala de aula. Em seguida, o perfil do(a)s aluno(a)s é traçado a partir de uma pesquisa de levantamento com 254 estudantes entre 18 e 25 anos que cursam o ensino superior. Os resultados confirmam que o(a)s jovens, apesar de tecnologicamente equipado(a)s, não dominam todos os recursos disponíveis para auxiliá-lo(a)s.

**PALAVRAS-CHAVE:** Nativos digitais. Tecnologia. Ensino-aprendizagem de línguas.

## INTRODUÇÃO

Existe uma discussão, iniciada nos anos 2000, sobre a necessidade de uma nova pedagogia escolar devido a um perfil diferenciado do aluno do novo milênio. Autores como Prensky (2010) e Pedró (2006) acreditam que existe um novo perfil de alunos e que uma nova ordem educacional é necessária. Por outro lado, pesquisadores como Koutropoulos (2011) e Thomas (2011) questionam se as formas de aprender desse novo grupo, que é um estereótipo de poucos jovens, de fato diferem dos modos de aprender das gerações anteriores. Enquanto a discussão se estende, o sistema educacional tem sofrido algumas alterações com a introdução de tecnologias de educação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Pedró (2006) havia previsto que uma mudança educacional poderia acontecer em termos de infraestrutura, contexto, currículo, e/ou foco no processo ensino-aprendizagem. No Brasil, “a pesquisa TIC Educação 2013 aponta que 99% das escolas públicas em áreas urbanas do país possuem computador” (BRASIL, 2014, p.138) e que “95% das escolas públicas brasileiras em áreas urbanas que possuíam computador contavam com algum tipo de acesso à Internet” (BRASIL, 2014, p.140). Esse é um grande avanço em comparação ao levantamento realizado em 2011, mas problemas grandes ainda permanecem. Muitas vezes o equipamento é instalado e usado somente para fins administrativos e em outras permanece em laboratórios de informática, sem número suficiente para atender a todos os alunos e com baixa velocidade de conexão à internet. Contudo, a utilização do computador e da Internet nas atividades com os alunos na sala de aula cresceu para 46% na pesquisa de 2013 (BRASIL, 2014, p. 144).

As mudanças contextuais imaginadas seriam desenhadas para que tempo e espaço fossem mais flexíveis, permitindo formas alternativas às atividades de ensino-aprendizagem tradicionais. Apesar de isso ainda não ser observado nas escolas de ensino básico e médio, no ensino superior e nos cursos livres essa flexibilidade se faz presente com cursos a distância e com cursos semipresenciais.

Já alterações nas exigências curriculares e foco no processo de ensino-aprendizagem, com mudanças na comunicação interpessoal e no gerenciamento do conhecimento, ou na parceria aluno-professor como sugerido em Prensky (2010), percebem-se em iniciativas isoladas, ainda de forma tímida. Noguera (2015), em sua revisão de literatura baseada em dados da União Europeia e dos Estados Unidos da América, concluiu que os incrementos tecnológicos facilitaram a personalização e a colaboração na aprendizagem, mas eles foram um acréscimo às práticas de ensino em vigor, sem haver mudanças metodológicas.

Essas pesquisas e levantamentos mostram um retrato do ambiente educacional atual. Entretanto, o perfil dos alunos do milênio continua em debate, sendo possível até que o uso que fazem da tecnologia em seu cotidiano não seja aproveitado em seus estudos. Assim, este trabalho teve por objetivo conhecer os hábitos tecnológicos de aprendizes do ensino superior, em relação ao estudo de língua inglesa fora de sala de aula, através de uma pesquisa de levantamento com 254 estudantes no Rio de Janeiro. Primeiramente, a discussão sobre quem são e como são os “nativos digitais” ou “geração do milênio” é revisada. Seguem-se então os dados do levantamento e suas implicações pedagógicas.

## APRENDIZES DO MILÊNIO

O termo “nativos digitais”, proposto por Prensky (2001), se refere à primeira geração de alunos dos anos 2000 que cresceram com as novas tecnologias sendo parte de suas vidas cotidianas. Os artefatos e instrumentos da era digital, tais como os computadores, videogames, câmeras de vídeo e telefones celulares, entre outros, fizeram parte de suas vidas desde que nasceram. É a “geração do milênio”, que inclui todos os nascidos entre 1981 e 2000. Seus integrantes são os primeiros a considerar cotidianos e comuns – em vez de perceber como grandes inovações – os websites e o envio de mensagens instantâneas (KEETER e TAYLOR, 2009). Esse grupo também é denominado, por outros autores, como Geração Net, Geração IM (das mensagens instantâneas), Geração dos Jogos e até como homo zappiens (PEDRÓ, 2006).

Assumindo que essa geração está acostumada com processamento não-linear de informações, com multitarefas, com leituras em meio digital, com imagens, movimento e música, ao invés de um texto impresso, é de se esperar que tenham expectativas para o ensino diferentes do que a escola tradicionalmente oferece (PEDRÓ, 2006). Prensky (2001) já alertava para o descompasso entre a geração que prefere o acesso randômico de um hipertexto, informação rápida e gratificações instantâneas, como em jogos, e as aulas ministradas por professores que são apenas imigrantes digitais, optando pela inserção de materiais adaptados ao mundo digital sem, contudo, mudar metodologicamente suas práticas. A diferença de expectativas, segundo o autor, poderia ser a causa da insatisfação e desinteresse escolar. Apesar de essa lacuna não ter sido completamente investigada, como afirma Pedró (2006), é provável que a geração do novo milênio tenha maior desejo de usar as novas tecnologias de informação e comunicação em suas atividades de aprendizagem do que normalmente podem fazer nas escolas. É possível que anseiem por equipamentos e serviços que ainda não estão disponíveis nas escolas, que eles sejam usados com maior frequência e com maior variedade, com mais oportunidades de trabalho colaborativo e em rede, com personalização da aprendizagem e interatividade (PEDRÓ, 2006).

Embora essas suposições soem razoáveis e possam corresponder à realidade de alguns jovens, elas precisam ser consideradas com crítica e cautela, pois não devem ser generalizadas a todos. Isso porque “as gerações podem ter uma personalidade, mas elas não são monolíticas” (KEETER e TAYLOR, 2009, s/p.). Apesar de Keeter e Taylor se referirem à diversidade racial, geográfica, religiosa, ideológica, de gênero e de valores, entre outras, dentro de uma geração definida pelo uso de tecnologia, há que se considerar que mesmo em termos de uso e familiaridade com tecnologia os jovens podem se diferenciar. A pesquisa de Hargittai, realizada com alunos da geração do milênio norte-americana, com completo acesso à internet, frequentando o primeiro ano do ensino superior, aponta exatamente para a existência de uma variação considerável em termos de sua compreensão sobre vários aspectos do uso da internet (HARGITTAI, 2010, p.108). Além disso, essas variações foram relacionadas às condições socioeconômicas, ao gênero dos usuários e ao contexto social do acesso à tecnologia.

Assim, há uma diferença entre ser um integrante da geração do milênio e se ter sabedoria digital e competência digital. O próprio Prensky (2009), depois de fazer sua distinção entre nativos e imigrantes digitais, apontou para o fato de que

um nativo digital pode não ter sabedoria digital, enquanto um imigrante digital pode exibi-la. Para o autor, a sabedoria digital é a forma como o usuário acessa os incrementos digitais tanto para complementar suas habilidades inatas quanto para facilitar a tomada de decisões mais sábias (PRENSKY, 2009). Em sequência, o autor esclareceu que o termo “nativo digital” é uma metáfora que diferencia a geração que nasceu em uma cultura digital e que se sente à vontade com o uso de tecnologias em relação a outras gerações que conheceram as tecnologias em sua maturidade. É uma geração que, apesar de também ter que aprender e desenvolver seu conhecimento tecnológico, o faz de forma confortável, se determinadas ferramentas e tecnologias se lhes forem apresentadas e se eles tiverem interesse em usá-las (PRENSKY, 2011, p. 17). Obviamente, as pessoas nascem em culturas digitais diferentes e isso impacta em seu conhecimento ou sua relação com as tecnologias, mas todas as pessoas que usam a tecnologia precisam desenvolver uma competência digital.

A competência digital “envolve o uso confiante e crítico da tecnologia da sociedade de informação para o trabalho, lazer e comunicação” (ALA-MUTKA, 2011, p.5). Há tantos aspectos que se inter-relacionam com competência digital que não existe uma definição acordada para ela. Alguns desses aspectos são o letramento digital, o letramento em internet, letramento de mídias, de informação e de tecnologias de informação e comunicação. A competência digital precisa ser desenvolvida sempre, constantemente, por causa das mudanças nas práticas e nas ferramentas que são utilizadas (ALA-MUTKA, 2011). Todo cidadão se beneficia com o desenvolvimento de sua competência digital, que pode acontecer a partir de práticas socialmente construídas fora da escola, mas isso não suprime a necessidade de professores e de educação formal. Ala-Mutka (2011, p.21) reporta as conclusões da tese de van Deursen (2010) de que a aprendizagem digital independente ou com ajuda de colegas, em geral, não abrange as habilidades cognitivas superiores desenvolvidas pela educação formal, como pesquisa e seleção crítica de informações ou avanço estratégico em direção a objetivos específicos. Além disso, as pessoas apresentam diferentes estilos de aprendizagem e habilidades, e umas requerem mais ajuda e orientação para o mundo digital do que outras.

Com isso, não se pode supor que todos os jovens, hoje, utilizem os recursos tecnológicos disponíveis sempre com competência ou com sabedoria, aplicando-os para seu desenvolvimento educacional, por exemplo. As instituições de educação devem, por conseguinte, assumir o duplo papel de contribuir para a competência digital dos alunos e de proporcionar tarefas pedagógicas que estimulem as habilidades cognitivas superiores, que de outra forma não são trabalhadas. Isso é o que buscam algumas novas práticas de aulas de línguas, como apresentadas a seguir.

### **O USO DE TECNOLOGIA EM AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

As salas de aula de línguas sempre utilizaram recursos tecnológicos a fim de atender às necessidades de ensino-aprendizagem. Com a evolução dos equipamentos, os novos recursos foram inseridos em substituição aos antigos: os cassetes foram substituídos pelos CDs, as fitas de vídeo pelos DVDs, as figuras e cartazes, assim como a projeção de slides e transparências, por apresentações digitais, alguns exercícios impressos por exercícios em CD-ROMs e exercícios on-

line, o quadro negro pelo quadro interativo e também houve a inclusão de DVD-ROMs. Essas mudanças, entretanto, não afetaram tanto a prática pedagógica quanto as propostas de trabalho na web 2.0. São nessas tarefas, realizadas em web 2.0, que se observa a conjugação do desenvolvimento de competências digitais e das habilidades cognitivas dos alunos. Algumas iniciativas que já foram vivenciadas nas aulas de línguas incluem o uso de wikis e de blogs.

As wikis são páginas de internet cuja autoria é compartilhada por vários usuários trabalhando colaborativamente. Cada usuário que tem acesso à construção da página da wiki pode adicionar, modificar ou retirar qualquer parte do documento produzido. O projeto de Lee (2010) demonstrou que, devido à natureza da tarefa pedagógica proposta, os alunos se engajaram na produção de texto com criatividade e atenção às estruturas gramaticais e ao vocabulário utilizado. O engajamento na solução de problemas colaborativamente levou à reflexão sobre as estruturas da língua e correção de erros, mas o engajamento foi promovido pela tarefa em si, não simplesmente pelo uso da tecnologia – as wikis apenas viabilizam a colaboração entre os aprendizes e a realização da atividade, permitindo que haja construção colaborativa do conhecimento. A revisão de literatura sobre várias experiências de escrita em wikis feita por Li (2012) reporta que os alunos consideraram que as experiências geraram motivação para aprendizagem e que a revisão de texto e os comentários feitos pelos colegas os ajudaram a redigir melhor em termos de conteúdo, estrutura e gramática.

Os trabalhos propostos com blogs incluem a possibilidade de eles serem usados como um espaço de intercâmbio e colaboração, de integração entre os alunos, de debate entre diferentes grupos, turmas ou escolas, ou como um portfólio digital (GOMES, 2005). Quando os alunos são coautores de um blog, a coautoria passa a ser uma estratégia de ensino-aprendizagem, envolvendo atividades de pesquisa, seleção, análise, síntese e publicação de informação (GOMES e LOPES, 2007). Especificamente em língua inglesa, Moon e Lim (2013) listam, como alguns dos benefícios do uso de blogs, o ambiente real de comunicação e o desenvolvimento das estratégias de escrita e de aprendizagem e também do pensamento crítico e analítico. Já a revisão da literatura feita por Aydin (2014) aponta outras contribuições de realizar projetos nesse ambiente, além do desenvolvimento das habilidades de linguagem, que incluem o aumento da interação e da comunicação entre os alunos, a autonomia de aprendizagem e a motivação dos aprendizes.

Com a popularização da rede social Facebook, algumas iniciativas foram realizadas, propondo tarefas em paralelo às atividades de sala de aula. As tarefas propostas por Terantino e Graf (2011) para seus alunos foram de redigir um perfil autobiográfico, no caso de turma de nível básico, e de compor textos sobre cultura, com inclusão de fotos, no caso da turma de nível intermediário. O propósito do grupo de Blattner e Lomicka (2012) foi criar um espaço comum para alunos de duas turmas diferentes interagirem. Suas línguas maternas eram diferentes e cada turma tinha como alvo de estudo a língua materna do outro grupo. Os comentários foram feitos nas duas línguas, pelas duas turmas, contribuindo para o aperfeiçoamento da linguagem de ambas. Já o uso do Facebook por Gabarre (2013) visou tanto a consulta das observações de aula pelos alunos, a qualquer momento e de qualquer lugar, quanto o uso de linguagem através da produção de material em vídeo, que era comentado pelos colegas e posteriormente reeditado.

Esses exemplos de trabalho pedagógico só são viáveis com o planejamento do professor e com sua orientação. Eles exigem interação entre os alunos, proporcionam desenvolvimento de linguagem, com construção colaborativa de conhecimento, e contribuem para competência digital. Os alunos que já dominam os recursos utilizados podem auxiliar tanto os outros alunos quanto o próprio professor, se for desejado, para que todos façam o melhor uso da tecnologia para sua aprendizagem.

Entretanto, essas práticas ainda não são muito comuns no cotidiano escolar. Assim, é possível que a maioria dos alunos ainda não tenha vivido essas experiências pedagógicas, o que nos permite indagar se eles aplicam seus conhecimentos tecnológicos com fins educacionais. Será que os alunos do milênio usam espontaneamente a tecnologia para seu estudo de língua inglesa? Existem recursos adicionais aos que eles utilizam que poderiam contribuir para sua aprendizagem? A fim de responder a essas questões, realizamos um levantamento com estudantes de língua inglesa sobre o uso espontâneo que fazem de tecnologia para sua aprendizagem.

### **A PESQUISA DO TIPO LEVANTAMENTO**

O interesse de uma pesquisa de levantamento de dados é produzir uma descrição quantitativa de um determinado grupo, a fim de caracterizá-lo (FREITAS et.al.,2000). O grupo em foco nessa pesquisa compreende jovens entre 18 e 25 anos, que são uma parcela da geração do milênio. Seu contexto educacional é semelhante, visto que são todo(a)s aluno(a)s de ensino superior, em seu primeiro ano de estudo, e estão no início do nível intermediário de língua inglesa. O(A)s aluno(a)s frequentam turmas de ensino de línguas em instituição pública, no estado do Rio de Janeiro, mas não pertencem a cursos de Letras, ou seja, a disciplina não é objeto de interesse primeiro em suas escolhas profissionais.

O levantamento foi realizado em 2015, na forma de um questionário, impresso em papel, levado às salas de aula, o que gerou um alto índice de participação. O total de respondentes é de 254 estudantes. Após a observação das respostas ao levantamento, foi possível conversar em grupo com 104 desses respondentes e esclarecer alguns pontos sobre os hábitos digitais dos alunos, que são expostos nas tabelas da próxima seção. As respostas estão apresentadas em números reais e percentuais.

### **O USO ESPONTÂNEO DE TECNOLOGIA POR ESTUDANTES NO RIO DE JANEIRO PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

O levantamento realizado oferece um retrato dos hábitos tecnológicos de estudantes em relação ao seu uso de língua inglesa.

Em termos de acesso móvel, enquanto 244 estudantes (96,1%) dispõem de acesso à internet móvel via telefone celular, apenas 10 (3,9%) não dispõem desse acesso.

Primeiramente, sem considerar fins instrucionais, levantamos os ambientes que o(a)s estudantes utilizam para leitura e postagem de mensagens e conteúdos pessoais, que podem ser conferidos na tabela 1.

Tabela 1: Percentual de uso de ambientes para leitura e postagem de mensagens.

Ambientes para leitura e postagem de mensagens pessoais	Número total de respostas	Percentual
WhatsApp	237	93,3%
Facebook	231	90,9%
E-mail	101	39,8%
Grupos	34	13,4%
Blogs	12	4,7%
Twitter	10	3,9%
Orkut	2	0,8%
Instagram	5	2,0%
Viber	1	0,4%
Flogão	1	0,4%

Fonte: Autoria própria.

Consoante a notícia veiculada pelo Ministério das Comunicações (2015), o uso do aplicativo WhatsApp por 93,3% do(a)s aluno(a)s é superior ao uso da rede social Facebook, utilizada por 90,9% do(a)s aluno(a)s. É de se notar a drástica diferença entre essa escolha para comunicação em comparação com o uso de e-mails, que aparece como sendo usado apenas por 39,8% de aluno(a)s. A formação de grupos em sites como o YahooGroups e GoogleGroups conta com a participação de apenas 13,4% do(a)s respondentes. Segundo explicação dada pelo(a)s respondentes após o levantamento desses dados, todos os que usam a rede social Facebook possuem grupos no Facebook, inclusive grupos por ano de entrada das turmas no Ensino Superior. Nesse ambiente, o(a)s aluno(a)s disponibilizam anotações e exercícios, dicas e materiais de diferentes disciplinas que cursam. Os demais ambientes mencionados no levantamento não apresentam participação expressiva do(a)s aluno(a)s: Twitter 3,9% de usuários, Instagram 2,0%, Orkut 0,8% e Viber e Flogão mencionados por apenas 1 aluno cada, o que representa 0,4% da amostragem cada um.

Outra questão abordada, em relação ao uso de algum aparelho móvel com MP3/ MP4 (MP3 player, iPod, alguns telefones celulares, computadores portáteis) que pode permitir a transmissão de arquivos de áudio, útil para atividades de compreensão auditiva em língua estrangeira, 186 estudantes (72,4%) possuem um equipamento enquanto 67 (26,4%) não o tem, e um participante não respondeu a pergunta.

Quanto à utilização de tecnologia para estudar outras disciplinas além de língua inglesa, 36 estudantes afirmaram que não a usam enquanto 218 estudantes fazem uso de alguma tecnologia, identificadas como pesquisas realizadas pela internet, videoaulas veiculadas pelo YouTube, slides apresentados nas aulas presenciais, apostilas disponibilizadas on-line, livros digitais, websites que



explicam métodos de aplicação e resoluções de cálculos e outras questões on-line, aplicativos que produzem gráficos, tais como “Wolfram”, “Geogebra”, “Quickgraph”; e podcasts para aprendizagem de língua francesa.

Para estudar inglês, o levantamento considerou tanto o uso dos aparelhos de telefonia celular, que estão sempre em posse de seus/suas usuário(a)s, quanto o uso de computadores - fixos e portáteis - off-line e com acesso à internet. Os dados sobre o uso de aparelhos celulares encontram-se na tabela 2.

Tabela 2: Atividades realizadas pelo telefone celular como apoio à aprendizagem de língua inglesa

Atividades realizadas pelo celular:	Número total de respostas	Percentual
<b>Tirar fotos da matéria no quadro de aula</b>	99	39,0%
<b>Acessar dicionário on-line</b>	85	33,5%
<b>Acessar dicionário em aplicativo</b>	59	23,2%
<b>Usar aplicativos para aprendizagem de inglês</b>	67	26,4%
<b>Nenhuma atividade realizada pelo celular</b>	54	21,3%

Fonte: Autoria própria.

A atividade mais realizada por celular, mas ainda assim por apenas 99 respondentes (39%), que é um quantitativo pequeno de aluno(a)s, limita-se apenas à fotografia tirada das anotações de sala de aula, para armazenamento, em substituição a um caderno. O acesso a dicionários em aplicativos ou on-line tornou a sua consulta mais frequente, uma vez que o(a)s estudantes, antes da possibilidade de usar seus celulares para essa função, não traziam consigo dicionários impressos. Apesar de serem uma boa fonte de consulta, sem custo de aquisição, de utilidade considerável e de fácil utilização, apenas 33,5% do(a)s estudantes recorrem a esse recurso. Os aplicativos para aprendizagem são usados apenas por 67 aluno(a)s (26,4%). Ao serem indagados sobre esse baixo índice de utilização, não houve manifestação de desinteresse; muito pelo contrário, vários aluno(a)s ficaram curiosos e interessados em saber quais aplicativos existiam e seriam interessantes para estudarem, pois desconheciam essa possibilidade. Como retorno às turmas, uma pequena seleção de aplicativos gratuitos, com suas descrições, foi distribuída e afixada nos murais das salas de aula. É possível que, com essas indicações, o percentual de uso de aplicativos aumente, e também que diminua a percentagem de 21,3% que não desfrutaram de nenhum recurso com seus aparelhos para a aprendizagem de língua inglesa.

O uso de DVD-ROMS e CD-ROMs com material instrucional desenvolvido especificamente para a aprendizagem de língua inglesa também foi investigado. Por ser uma fonte de material didático previamente avaliado por professores – eles estão em biblioteca e/ou acompanham o livro didático usado nos cursos – seu uso como meio de estudo poderia ser uma escolha de muitos alunos. Isso, entretanto, não foi observado nos dados, que constam da tabela 3.

Tabela 3: Uso de CD-ROMs para aprendizagem de língua inglesa

DVD-ROM/ CD-ROM	muitas vezes		às vezes		nunca	
	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual
do livro didático de inglês	4	1,6%	53	20,9%	194	76,4%
de gramáticas ou outros livros	9	3,5%	47	18,5%	195	76,8%

Fonte: Autoria própria.

O percentual inexpressivo de uso de DVD-ROMs e CD-ROMs com boa frequência – 1,6% do livro didático e 3,5% de gramáticas ou outros livros –, ainda que associado ao baixo acesso esporádico dos mesmos – 20,9% do livro didático e 18,5% de gramáticas ou outros livros –, contrasta fortemente com as percentagens de quem nunca utilizou esse tipo de material: 76,4% do livro didático e 76,8% de gramáticas ou outros livros. Segundo o(a)s estudantes consultados, a baixa utilização desse material é devida ao seu custo, razão pela qual vário(a)s aluno(a)s não adquiriram o DVD-ROM indicado. A segunda questão é que esse tipo de material tem empréstimo vedado na biblioteca, somente podendo ser consultado presencialmente, o que não é viável em suas rotinas. Ao serem questionado(a)s se tinham interesse nos arquivos de áudio do livro didático que são disponibilizados no DVD-ROM para serem instalados nos telefones celulares, o(a)s aluno(a)s afirmaram que não sabiam que tais arquivos estavam disponíveis.

Em relação ao contato com a língua inglesa em atividades não didáticas, os jogos com versão em inglês apresentam bom número de usuários: 99 (39%) jogam com muita frequência, 79 (31,1%) às vezes os jogam e apenas 73 (28,7%) nunca os jogam. Três participantes não responderam essa questão.

As atividades realizadas em língua inglesa pela internet são diversificadas em natureza e em distribuição de frequência. Elas podem ser conferidas na tabela 4.

Tabela 4: Atividades on-line realizadas em língua inglesa

DVD-ROM/ CD-ROM	muitas vezes		às vezes		nunca	
	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual
Ler notícias em inglês	49	19,3%	149	58,7%	56	22,0%
Ouvir notícias em inglês (de websites de jornal ou rádio)	16	6,3%	105	41,3%	133	52,4%
Ouvir músicas em inglês	222	87,4%	30	11,8%	02	0,8%
Baixar /ouvir podcasts em inglês	64	25,2%	71	28,0%	119	46,9%
Assistir a filmes em inglês	179	70,5%	63	24,8%	12	4,7%
Fazer curso de inglês on-line	02	0,8%	19	7,5%	233	91,7%

<b>Fazer exercícios em sites de inglês</b>	8	3,1%	68	26,8%	178	70,1%
<b>Procurar explicações de gramática</b>	23	9,1%	125	49,2%	106	41,7%
<b>Conversar em inglês (skype/ MSN/ etc)</b>	21	8,3%	73	28,7%	160	63,0%

Fonte: Autoria própria.

Os dados mostram que o(a)s aluno(a)s leem notícias em língua inglesa pela internet com mais frequência do que as ouvem. Isso pode ser reflexo de escolaridade que privilegiou o ensino da compreensão leitora, mas essa hipótese precisa ser investigada em outra pesquisa, visto que não houve discussão sobre esse fato com o(a)s respondentes. Também é possível que muito(a)s aluno(a)s ainda não tenham desenvolvido a compreensão auditiva a ponto de escutar as transmissões de rádios, mas, em contrapartida, quase todo(a)s o(a)s respondentes - 87,4% - ouvem música pela internet. Cerca de metade deles (25,2% com muita frequência somados a 28% que às vezes o fazem) tem a iniciativa de baixar e/ou ouvir podcasts em inglês. Um quantitativo expressivo de jovens (70,5%) assiste a filmes em inglês pela internet, ao passo que praticamente a totalidade do(a)s respondentes (91,7%) nunca fez curso de inglês on-line. Fazer exercícios em sites de inglês também é uma atividade que a maioria (70,1%) nunca realiza, ao passo que quase metade do(a)s estudantes (49,2%) às vezes procura explicações de gramática. Pouco(a)s aluno(a)s conversam em língua inglesa pela internet, através de chats de textos e/ou voz em programas como o skype e MSN, enquanto 63,0% deles nunca realiza essa atividade.

### IMPLICAÇÕES DO PERFIL ESTUDANTIL PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

Em face do estudo espontâneo de língua inglesa do(a)s aluno(a)s, através da tecnologia, podemos ponderar sobre quais atividades pedagógicas podem ser mais relevantes para ele(a)s. A relevância é considerada com base em três questões: a primeira é a necessidade de oferecer, em sala de aula, estímulo para o(a)s aluno(a)s estudarem conteúdos de linguagem que ele(a)s não demonstram incluir espontaneamente em seu cotidiano; a segunda é a possibilidade de utilizar os recursos de web 2.0 para desenvolver competências digitais e/ou habilidades cognitivas do(a)s aluno(a)s, que deve ser um papel das instituições de ensino; enquanto a terceira é a oportunidade de utilizar recursos tecnológicos com que ele(a)s estão familiarizados, para que haja boa adesão ao trabalho pedagógico proposto.

Em termos de linguagem, os dados mostram que dois conjuntos de tarefas não são contemplados nas atividades realizadas pelo(a)s jovens e, portanto, devem ser trabalhadas: tarefas para sistematização e consolidação do conhecimento da língua e tarefas de produção de linguagem.

A sistematização e a consolidação do conhecimento de língua são facilmente trabalhadas em sala de aula, mas para que o(a)s estudantes também se engajem nessas atividades fora do ambiente escolar, os dados do levantamento indicam que é preciso maior direcionamento para o(a)s aluno(a)s. A existência de material

de ótima qualidade e de fácil utilização, como os CD-ROMs e DVD-ROMs indicados para as classes pesquisadas, não fez com que muitos os procurassem para estudo. Isso é intrigante se levarmos em consideração que esse recurso, além de personalização por conta da escolha individual de atividades a serem realizadas, atende a duas supostas características cognitivas de alunos da era digital, segundo Pedró (2006) e Prensky (2001): períodos de atenção mais curtos e necessidade de resposta imediata. Esse dado é relevante quando se considera produção e adoção de material didático com inclusão de DVD-ROMs para uso individual de aluno(a)s. Não há dificuldade no uso de DVD-ROMs, mas não há interesse suficiente para fazê-los priorizar o investimento financeiro na aquisição de material ou priorizar o tempo de estudo na instituição, com o material do acervo. Uma ação que pode contribuir para instigar o interesse de aluno(a)s em usar esse tipo de material é o(a) professor(a) usá-lo primeiramente em horário de aula, em laboratórios com computadores, orientando o(a)s estudantes em sua descoberta de quão útil o material de vídeo, de áudio e de exercícios pode ser pra seus estudos. No caso da pesquisa de levantamento realizada, muito(a)s aluno(a)s desconheciam que o DVD-ROM indicado e disponível no acervo traz os arquivos de áudio do livro preparados para serem baixados nos computadores portáteis ou telefones celulares.

Seguindo a mesma linha de trabalho, uma apresentação de sites com materiais didáticos para estudo, em salas de aula ou laboratórios com acesso à internet, seguida de orientação e indicações de atividades a serem realizadas individualmente, pode ser um estímulo para o(a)s aluno(a)s utilizarem mais esses recursos fora de sala de aula. Apesar de a maioria saber fazer buscas na internet para ouvir suas músicas preferidas e para assistir a filmes, muito(a)s estudantes não fazem busca de recursos extras para aprendizagem. Isso ficou demonstrado não apenas com o fato de pouco(a)s fazerem exercícios em sites da internet, mas por muito(a)s desconhecerem que há aplicativos gratuitos para aprendizagem de inglês que podem ser usados nos dispositivos móveis.

O segundo conjunto de tarefas que não é contemplado pelas iniciativas do(a)s estudantes é a produção de linguagem. Com o objetivo de desenvolver essa produção, pode-se replicar e propagar as experiências pedagógicas descritas na literatura. Uma possibilidade para o desenvolvimento da produção escrita é a utilização de wikis e de blogs. Ambas as alternativas atendem também ao segundo quesito de relevância, anteriormente mencionado, para a escolha dos trabalhos pedagógicos: o desenvolvimento de competências digitais e de habilidades cognitivas dos alunos.

Contudo, apesar de os blogs terem sido bastante populares na década passada, os dados do levantamento realizado apontam-no com baixo índice de uso entre o(a)s jovens hoje. Por outro lado, há 90,9% de participação na rede social Facebook. As atividades sugeridas com o uso do Facebook também preenchem a necessidade de oferecer oportunidade de produção de linguagem (à) aos aprendizes, observada na pesquisa de levantamento, pois ele(a)s não o fazem de forma espontânea. As sugestões apresentadas para uso no Facebook incluem interação e cooperação entre o(a)s colegas, mas não contemplam a construção textual colaborativa que é possível em uma wiki. Assim, cabe ao professor avaliar a necessidade de aprendizagem de cada turma e optar por um recurso menos popular, mas que viabiliza atividades mais complexas, ou por um recurso de uso

diário do(a)s aprendizes, que pode conquistar maior adesão e envolvimento nas tarefas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento realizado traça o perfil de jovens da era digital no Rio de Janeiro, no ensino superior público, em relação ao uso que fazem de tecnologia para sua aprendizagem de língua inglesa. Os dados mostram que ele(a)s são tecnologicamente bem equipados, sendo que 96,1% dispõem de acesso à internet móvel via telefone celular e 72,4% possuem algum aparelho móvel com MP3/ MP4 que permite a transmissão de arquivos de áudio e podcasts. Entretanto, pouco(a)s utilizam seus telefones celulares para consulta a dicionários ou uso de aplicativos para aprendizagem de línguas, sendo que vários(a)s desconhecem que existem aplicativos gratuitos para esse fim, utilizando esse dispositivo. A maioria (93,3%) se comunica por trocas instantâneas de mensagens através do aplicativo whatsapp e utiliza a rede social facebook (90,0%) em detrimento do uso de e-mails (usado por 39,8% do(a)s respondentes), de outras redes sociais e de blogs (usado por 4,7% do(a)s respondentes).

O(A)s jovens aproveitam as facilidades tecnológicas para manterem contato com a língua inglesa, ampliando suas oportunidades de aquisição do idioma, através de jogos com versão em inglês, música, filmes e leitura de notícias. Assim, em resposta às perguntas de pesquisa, os dados revelam que alguns/algumas estudantes do milênio utilizam espontaneamente as tecnologias para sua aprendizagem de línguas sim, mas que muito(a)s ainda precisam de orientação e estímulo para as utilizarem com fins de estudo. Também existem recursos tecnológicos que muito(a)s desconhecem ou não utilizam, como DVD-ROMs, aplicativos para dispositivos móveis, cursos on-line, sites de ensino e exercícios, que podem ampliar suas oportunidades de aprender a língua de modo individualizado.

Além desses, há ainda recursos que viabilizam o desenvolvimento de atividades colaborativas e em rede em aulas de línguas, com personalização da aprendizagem e interação entre participantes. Independente de o(a)s alunos serem letrado(a)s digitalmente, letrado(a)s em mídias ou em internet, todo(a)s precisam desenvolver suas habilidades de análise, síntese e avaliação, que são contempladas, por exemplo, nas atividades de produção escrita realizadas pela web 2.0. Assim, aquele(a)s que dominam as tecnologias selecionadas pelos professores, por as usarem em atividades extra escolares, podem dar assistência aos que ainda precisam aprender a utilizá-las, e todos passam a saber aplicá-las para fins educacionais.

Como observado por Pedró (2006) e Noguera (2015), as inovações tecnológicas ainda não revolucionaram as práticas escolares. Contudo, elas permitiram várias iniciativas nas salas de língua estrangeira que podem ser disseminadas e podem contribuir para a aprendizagem da geração do milênio que precisam de orientação, como qualquer outro aprendiz, para desenvolver sabedoria e competência digital.

## The learners of English and their use of technology

### ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the technological habits of English language learners considering their study outside the classroom. First, there is a discussion on who the "digital natives" or "Millennials" really are, based on Prensky (2001, 2010, 2011), Pedró (2006), Keeter and Taylor (2009), Hargittai (2010) and Ala-Mutka (2011), as well as a review of classroom practices involving the use of technology. Then, the students' profile is drawn from a survey research with 254 students aged 18-25 in higher education. The results confirm that young people, although technologically equipped, do not dominate all the resources available to assist them in their learning.

**KEYWORDS:** Digital natives. Technology. English language teaching and learning.

## REFERÊNCIAS

- ALA-MUTKA, K. Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. **Seville: Institute for Prospective Technological Studies**, 2011. Disponível em [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf) Acesso em 15 out. 2015
- AYDIN, S. The Use of Blogs in Learning English as a Foreign Language. **Mevlana International Journal of Education (MIJE)**, v.4, n.1, p. 244-259, 2014
- BLATTNER, G.; LOMICKA, L. Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning. **ALSIC**, v.15, n.1, 2012 Disponível em: <https://alsic.revues.org/2413> Acesso em 20 out. 2015.
- BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras : TIC Educação 2013**. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014
- CAMPBELL, A. P. Weblogs for Use with ESL Classes. **The Internet TESL Journal**, v.9, n.2, 2003. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> Acesso em 01 mar. 2011
- FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, jul. 2000.
- GABARRE, S et al. Improving the language classroom with Facebook on mobile phones. **Proceedings of The Inaugural European Conference on Technology in the Classroom**. Brighton, UK, 2013 p.75-85. Disponível em: [http://www.academia.edu/4856718/Improving\\_the\\_Language\\_Classroom\\_with\\_Facebook\\_on\\_Mobile\\_Phones](http://www.academia.edu/4856718/Improving_the_Language_Classroom_with_Facebook_on_Mobile_Phones) Acesso em 21 out. 2015
- GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa. **Escola Superior de Educação de Leria: Leria**, 2005 Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf> Acesso em 01 mar. 2011.
- GOMES, M. J; LOPES, A. M. Blogues escolares: quando, como e porquê? In: BRITO, C.; TORRES, J.; DUARTE, J. (Orgs.) **Atas de Weblogs na Educação, 3 experiências, e testemunhos**. Setúbal: Centro de Competências CRIE da ESE de Setúbal, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf> Acesso em 01 mar. 2011

HARGITTAL, E. Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation”. **Sociological Inquiry**, v. 80, n.1, p. 92–113, 2010.

KEETER, S.; TAYLOR, P. **The Millennials**. **Pew Research Center**, 11 dez. 2009. Disponível em <http://pewresearch.org/pubs/1437/millennials-profile> Acesso em 21 out. 2015

KOUTROPOULOS, A. Digital Natives: Ten Years After. **Journal of Online Learning and Teaching**, v.7, n.4, dez.2011

LEE, L. Exploring wiki-mediated collaborative writing: a case study in an elementary Spanish course. **CALICO Journal**, n.27, n.2, p.260-276, 2010.

LI, M. Use of Wikis in Second/Foreign Language Classes: A Literature Review. **CALL-EJ**, v.13, n.1, p.17-35, 2012

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. Pesquisa mostra apps mais comuns em smartphones. **Ministério das Comunicações, Imprensa, Notícias, Telecomunicações**. 6 mai. 2015 Disponível em: <http://www.mc.gov.br/sala-de-imprensa/todas-as-noticias/telecomunicacoes/35183-pesquisa-mostra-apps-mais-comuns-no-celular-do-brasileiro> Acesso em 30 jun 2015

MOON, D.; LIM, D.K. Using Weblogs in Foreign Language Classrooms: Possibilities and Challenges. **International Journal of Software Engineering and Its Applications**, v.7, n.5, p.121-128, 2013.

NOGUERA, I.F. How Millennials are changing the way we learn: the state of the art of ICT integration in Education. Loja, Equador. **Revista Ibero Americana de educación a distancia (RIED)**, v.18, n.1, 2015.

PEDRÓ, F. **The New Millenium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning**. França: **The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)**, 2006. Disponível em <<http://www.oecd.org/edu/ceri/38358359.pdf>> Acesso em 21 out. 2015.

PRENSKY, M. Digital wisdom and Homo Sapiens Digital. In: THOMAS, M. (ed) **Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology, and the New Literacies**. New York: Routledge, 2011. p.15-29



\_\_\_\_\_. Teaching Digital Natives: partnering for real learning. California: Corwin, 2010.

\_\_\_\_\_. H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. Nova Southeastern University. Innovate v.5 n.3, 2009 Disponível em: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>  
> Acesso em 15 out 2015

\_\_\_\_\_. Digital natives, digital immigrants, part 1. On the Horizon v.9, n.5, p. 1-6. 2001

TERANTINO, J.; GRAF, K. Using Facebook in the Language Classroom as Part of the Net Generation Curriculum. Virginia, USA. **The Language Educator**, p.44-47, nov. 2011 Disponível em: [https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLEsamples/TLE\\_Nov11\\_Article.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLEsamples/TLE_Nov11_Article.pdf)  
> Acesso em 20 out. 2015

THOMAS, M. (ed) Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology, and the New Literacies. New York: Routledge, 2011

VAN DEURSEN, A.J.A.M. Internet skills: vital assets in an information society. 2010. 227fl. **Tese (Doutorado) Universidade de Twente**. Enschede, Holanda, 2010. Disponível em [http://doc.utwente.nl/75133/1/thesis\\_van\\_Deursen.pdf](http://doc.utwente.nl/75133/1/thesis_van_Deursen.pdf)  
> Acesso em 15 out 2015.

**Recebido:** 30 abr. 2016.

**Aprovado:** 25 jul. 2016.

**DOI:** 10.3895/rts.v12n26.3933

**Como citar:** SOUZA LEÃO, M. M. Aprendizizes de língua inglesa e seus usos de tecnologia. **R. Tecnol. Soc.**, Curitiba, v. 12, n. 26, p. 81-96, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/3933>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Márcia Magarinos de Souza Leão  
Departamento de Letras. R. Dr. Francisco Portela, 1470  
Patronato, São Gonçalo - RJ, 24435-005

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

