

O USO DO *E-BOARD* NO ENSINO DE INGLÊS COMO L2/FL*

Adriana Riess Karnal/Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de analisar o uso de novas tecnologias digitais no ensino de segunda língua ou línguas estrangeiras. Especificamente, centra-se no eixo temático ensino de língua inglesa mediado por *e-board*. Descrevem-se os diferentes paradigmas que regeram o ensino de línguas até a discussão de um paradigma mais interativo (LARSEN-FREEMAN, 1991; SWAIN, 2000). Por um lado, o ensino de línguas está atrelado ao livro didático; por outro lado, sob o paradigma sociocultural (LEVY, 1997; HALL, 2002). Discute-se como a interação entre os sujeitos pode contribuir para a aquisição de línguas no ambiente digital. Além disso, discute-se o ensino por meio de projetos de aprendizagem. Relata-se, por fim, a práxis do projeto realizado na escola Cultura Inglesa, e como a inserção da tecnologia do *e-board* exige novas demandas não apenas sociais, mas também cognitivas, tanto dos alunos quanto dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e tecnologia. *E-board*. SLA/EFL.

ABSTRACT: This article aims to analyze the use of digital technologies in teaching a second language or foreign language. Specifically, it focuses on foreign language teaching and the e-board technology. We analyze the different paradigms that have governed the teaching of languages up to the discussion of a more interactive paradigm (LARSEN-FREEMAN, 1991; SWAIN, 2000). On the one hand, language teaching is linked to the textbook, on the other hand, under the socio-cultural paradigm (LEVY, 1997; HALL, 2002) we discuss how the interaction among individuals may contribute to the acquisition in the digital environment. Moreover, we discuss teaching through learning projects. It is reported, finally, the praxis of a project work done in a school of English (Cultura Inglesa), and how the use of e-board technology required new demands, not only social but also cognitive ones, by both students and teachers.

KEYWORDS: Teaching and technology. E-board. SLA/EFL.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de analisar o uso de novas tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras (LEVY, 1997; HALL, 2002). Especificamente, centra-se no uso da ferramenta *e-board* na sala de aula de inglês e os efeitos para a aquisição que dali emergem. Nessa direção, o estudo dividiu-se em três seções: as duas primeiras seções têm caráter mais teórico, em que descreve-se o uso de tecnologia em sala de aula de uma maneira geral, e, a seguir, aborda-se como a

* Este trabalho foi apresentado durante o X Evidosol/VII Ciltec-online (X Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e VII Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia online). 03 a 05/06, 2013. Disponível em: <<http://textolivre.org/wiki/Xevidosol/Karnal>>.

tecnológica tem sido incorporada no ensino de inglês como língua estrangeira. A última seção é de natureza prática, trata-se de um projeto realizado na escola Cultura Inglesa, onde o *e-board* foi utilizado. Nas seções um e dois são abordadas questões importantes da tecnologia na educação, tais como o papel do professor no ambiente tradicional e digital e o comportamento do próprio aluno em relação ao conhecimento. Compara-se o modelo de sala de aula tradicional e o novo paradigma no qual o *e-board* poderá ser um dos protagonistas. Também, nesse momento aborda-se modelos de aquisição de segunda língua, tais como o *feedback* corretivo (LISTER; RANTA, 1997) e a teoria do diálogo colaborativo (SWAIN, 2000). Já na última seção, descreve-se o projeto de aprendizagem realizado na escola de inglês Cultura Inglesa utilizando o *e-board* em substituição ao livro didático. Essa ferramenta aponta para novas relações com o conhecimento, no qual o professor ou mesmo o próprio material didático acabam por perder seu papel central, legando ao aluno o construtor do saber aliado ao *e-board* como a ferramenta que torna possível o acesso ao conhecimento (PRIMO, 2006).

1 O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

A ideia de renovação do ensino por meio da informática na educação tem monopolizado os pesquisadores da área no Brasil há pelo menos trinta anos (FAGUNDES, 1996; PAPERT, 2008). Desde o primeiro programa implantado na escola, o *logo* (uma linguagem de programação básica), até as potencialidades da internet, muito se tem problematizado em relação ao que é ensinar e aprender. As tecnologias criaram novos espaços de aprendizagem, a *web* tensiona aos indivíduos que aprendam a viver na complexidade; o ser contemporâneo implica um sujeito social distante do indivíduo ilhado; ele deve ser colaborativo e, nesse sentido, é corresponsável pelas ações de seu entorno (HALL, 2002).

Se o aprendiz da contemporaneidade é participativo, o modelo de ensino não pode se restringir ao da escola tradicional. Sob esse aspecto, o professor *transmissionista*, detentor único do saber que circula na sala de aula, cede espaço ao professor provocador, capaz de mobilizar os alunos para o saber. Primo (2006) propõe uma lógica de comunicação ao invés da distribuição do conhecimento, que tem permeado a educação por tanto tempo. Nesse sentido, a riqueza de um ambiente multimidiático, da internet como fornecedora e receptora de conhecimentos, permite maior interação no processo de comunicação estabelecido durante a aula.

A fim de que se otimize o uso das tecnologias, é preciso que se entenda o que é interação em sentido amplo, pois, conforme afirma Primo (2006, p. 14), “a *web* pode ser um suporte tanto para cursos construtivistas, como para treinamentos comportamentalistas”. Em nível mais abstrato, interagir é intervir na subjetividade do outro; em contrapartida, a reação a uma intenção também é um nível de interação, ainda que menos complexo. Os primeiros *videogames* ou *CDs ROMS*, por exemplo, oferecem um nível mais simples de interação, pois a relação é homem-máquina; o *joystick* está a serviço do jogador e o que lhe é permitido fazer no jogo dentro da programação preestabelecida. Em jogos atuais de *RPG*, ao contrário, há a possibilidade de interagir por meio de *chats* com um ou mais jogadores que criam estratégias e desafiam a ordem imaginada, a relação pode ser “*all-to-all*”. Em programas *wikis*, igualmente, qualquer usuário pode ser editor de um conceito. Primo sugere que o termo usuário, nesses casos, seja substituído por “interagente”.

Em relação ao *e-board*, o substituto eletrônico do quadro-negro tradicionalmente utilizado na escola, a questão da interatividade ganha mais vida. Trata-se de um *hardware* que

compreende uma tela do tamanho de um quadro, na qual a superfície é *touch screen*. O teclado perde sua funcionalidade, e as aplicações são realizadas por uma caneta acionada diretamente na superfície do *e-board*. Ali estão concentrados todos os recursos que a aula de inglês com caráter comunicativo necessita: multimídias, *data-show*, acesso à internet, bem como permite a instalação de *software* desenhados para as necessidades específicas do um curso.

O *e-board* representa um avanço para o esgotado quadro de giz; contudo, a inserção dessa tecnologia não é garantia de sucesso na aprendizagem, já que como utilizá-la em sua forma mais arrojada é o desafio. O próprio acesso à internet em si também não garante a interação almejada de uma sala de aula de língua inglesa. Portanto, a questão da interatividade não é ponto pacífico, (PRIMO, 2006, p. 9) afirma: “a interatividade cria apenas uma ilusão de expressão, o espetáculo que hoje se exhibe parece nos incluir na cena e nos faz crer nessa inclusão”. O que o autor parece ressignificar é a nossa capacidade de projeção, na qual é possível encarnar personagens não apenas pela simples imitação (a cor, o cabelo, o solado de sapatos da moda...), mas por uma nova produção de sentidos, de trocar de pele, de transformar valores. Sob esse prisma, por exemplo, a compra da sandália “Gisele Bundchen” conta com a fantasia de apropriar-se, mesmo à distância, de tal conceito. O que mobiliza as pulsões a ponto de intervir na realidade é a ação em conjunto dos sujeitos ali envolvidos.

A tabela abaixo, extraída de Tijiboy (1998) apresenta o novo paradigma na educação em ambientes telemáticos (digitais). As autoras demonstram como estamos vivenciando novas possibilidades de nos encontrarmos como seres humanos também na relação de ensino, agora radicalmente modificada.

Tabela 1: Paradigma antigo x Paradigma novo

	Paradigma antigo	Paradigma novo
Conhecimento	Transmissão do professor ao aluno.	Construção coletiva entre professor e aluno.
Alunos	Passivos: “caixas vazias” a serem preenchidas pelo professor; recebem ordens.	Ativos, construtores descobridores, transformadores do conhecimento, tomam decisões.
Objetivos do Professor	Classificar e selecionar o aluno.	Desenvolver o talento dos alunos.
Relações	Impessoal entre os alunos e entre professor e aluno.	Pessoal entre professor e aluno.
Contexto	Aprendizagem competitiva, formação limitada.	Aprendizagem cooperativa e equipes cooperativas, infinidade de informação.
Concepção de Educador	Qualquer um ensina.	Ensinar é complexo e requer formação.

As diferenças que se estabelecem entre o paradigma industrial e o da era digital se referem ao conhecimento como processo de criação e não de informação. Isso significa dizer que a cognição não nos serve apenas para resolver problemas do dia a dia, mas é uma metáfora da “grande mãe”, porque é reprodutora e geradora de novos saberes; ela desenvolve talentos e permite que o aprendiz descubra a partir de suas inferências. Em relação ao professor, ele deixa de ser apenas transmissor e passa a ser o que Papert (2008) chama de “arquiteto cognitivo”.

Se, por um lado, as novas tecnologias permitem novos acessos ao conhecimento, a área

de línguas estrangeiras tem se beneficiado de suas potencialidades. Mesmo dentro de um paradigma de CALL (*Computer Assisted-Language Learner*) (LEVY, 1997), no qual o computador é o tutor, e, portanto, limita-se às atividades menos analíticas, o insumo é articulado via materiais autênticos, lançando mão de atividades tanto de compreensão auditiva, como de textos escritos e falados contextualizados culturalmente. Entretanto, essa perspectiva não é suficiente para dar conta de um longo processo de aquisição de segunda língua (doravante ASL). Nessa linha de raciocínio, a seção a seguir discute como as novas tecnologias têm participado da agenda da área de ASL.

2 AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A relação entre a área de ensino de línguas estrangeiras e o uso de tecnologias não é recente. Desde o método audiolingual, os laboratórios de línguas foram implantados, equipados com fones de ouvidos e microfones para treinar a pronúncia que deveria imitar a do falante nativo (LARSEN-FREEMAN, 1991). Em uma segunda versão, os laboratórios cederam espaço à sala de aula, que compreendia projetores de slides e toca-fitas cassetes com o objetivo de reproduzir diálogos que seriam memorizados. O pressuposto de aprendizagem da língua estrangeira estava fundamentado na teoria behaviorista, na qual previa a formação de hábitos linguísticos corretos desde o início, erradicando qualquer suspeita de erro. À medida que se entendia que adquirir uma língua significava manipulá-la, a ponto de permitir que o erro era constitutivo do processo de aquisição (LISTER; RANTA, 1997), é que se compreendeu que a tecnologia deveria ser modificada, juntamente com uma metodologia mais libertária.

De acordo com Lister e Ranta (1997), o *input* por si só não é suficiente para a aquisição de uma língua. Assim, é papel do professor tornar o aluno consciente de suas falhas durante a fala. Essa atividade de despertar a consciência é chamado de *corrective feedback*. Long (1996, p. 32) também afirma: “O Feedback corretivo está entre as técnicas que facilitam o desenvolvimento da L2” (tradução nossa¹). De fato, ao corrigir o falante, explícita ou implicitamente (*recast*), há uma negociação do *output*, ou seja, ele pode ser modificado, a ponto de se tornar novo *input*; é um jogo ao inverso. Ora, no ambiente digital, tanto em um *chat* como em um fórum de discussões, há oportunidades para que o professor lance mão desses recursos para que o falante perceba seu erro. Essa negociação de significados é muito diferente de um modelo behaviorista que previa a repetição de expressões formulaicas para a formação de hábitos corretos. Se pensarmos no computador como tutor exclusivamente, é difícil imaginá-lo como promotor de *feedback* corretivo; daí o papel de atividades interativas entre os falantes.

Ainda que a abordagem comunicativa dos anos 80 fosse menos rigorosa em relação à pronúncia e ao erro, tal como era no modelo comportamentalista, as aulas nesse período não excluía os toca-fitas cassetes, e o livro didático ainda trazia diálogos fictícios – até certo ponto, distantes do falar real do falante nativo. Nos anos 90, os livros, fontes de insumo da sala de aula, trazem uma língua mais contextualizada, os diálogos são negociados por falantes culturalmente distintos, já que o inglês se estabeleceu como a língua global. As fitas foram substituídas por CDs cujos sotaques ressoam nacionalidades diferentes. Contudo, é a partir do novo milênio que as tecnologias se massificam, a televisão por satélite transmite programas de TV na versão original, o DVD oferece legendas na língua-alvo, e o computador pessoal tem acoplado recursos multimídias que permitem rodar CD ROMs (LEVY, 1997; PRIMO, 2006). Porém, é quando a banda larga entra em cena que a internet, de fato, nos apresenta um ciberespaço que aproxima as fronteiras; os

aprendizes têm ao seu dispor a língua na forma escrita, via jornais, revistas e sites de ensino *online*, na forma auditiva, via programas de voz, além de ferramentas interativas como *chats*, fóruns de discussões ou *e-mails*. Aprender a língua se tornou mais dinâmico, inclusive ao permitir interações com outros falantes e não apenas com os personagens do livro didático, mais acessível, porque não há fronteiras na internet; é menos artificial do que em uma sala de aula. Sob esse aspecto, questiona-se o que é ensino e aprendizagem, porque nem sempre é o professor que ensina. Problematizou-se qual é a melhor instrução, explícita ou implícita (KARNAL, 2012), porque grande parte do que aprendemos está alheio à nossa consciência, além dos processos de reparo da fala, ou de *feedback* corretivo (LISTER; RANTA, 1997), que são, em si, promotores de aprendizagem. A rigorosa distinção entre aquisição e aprendizagem parece perder a tônica, diante de uma língua global, que se permite interativa.

Se estamos falando de um processo permeado por quatro macro-habilidades linguísticas, o desenvolvimento da fala em interação é em grande parte responsável pela aquisição. Essa ideia remonta ao que Papert (2008) descreve a partir de seu conceito de *matética*. Uma das principais ideias da *matética* é a de que a discussão fomenta a aprendizagem, o que se precisa determinar é que tipo de discussões são melhores e em que circunstâncias elas são favorecidas. Não há um apriorismo do que é correto, porque tal raciocínio leva sempre ao que é correto para o professor, ou pelo menos, para a cultura dominante. A escola parece ter sido até agora *antimatética*, formando alunos com dificuldades de expressão porque foram tolhidos pela ideologia do que é certo. Além disso, afirma Papert (2008), estudar é visto como algo entediante. É nesse ponto que trazer uma tecnologia como o *e-board* para sala de aula se faz uma revolução no ensino e aprendizagem.

Na mesma linha de que a aquisição/aprendizagem ocorre por meio da interação entre os falantes, o modelo de Swain (2000), chamado de *diálogo colaborativo*, explica como uma ferramenta como o *e-board* auxilia nesse processo. A autora explica seu modelo dizendo que aprendizagem ocorre no diálogo construído no conhecimento. Isso significa dizer que é no próprio diálogo entre os falantes que o conhecimento é construído. É nesse momento que o uso da língua e a aprendizagem da língua ocorrem simultaneamente; é, portanto, uma atividade tanto cognitiva quanto social. Nesse sentido, no ambiente digital, quanto mais oportunidades de interagir com falantes de diversas nacionalidades, diversos níveis de conhecimento, tanto melhor para a aquisição.

As ferramentas computacionais que permitem maior interação são provavelmente as mais benéficas para uma sala de aula contemporânea. Polônia (2003) analisa o uso de uma plataforma digital (ALED) que serve de modelo para a aprendizagem, já que ali oferece não apenas *chat*, fórum, ou um acervo de textos digitalizados, como também o EQUITEXT, programa que permite a escrita colaborativa. No EQUITEXT ocorre a interação “*all to all*”, um dos níveis mais altos de interação, já que todos os aprendizes podem editar o que seus colegas produziram. É nesse ponto que passamos a tratar da interação como colaboração. Conforme Primo (2006), baseado em Maturana (1993), a cooperação só se dá por meio da atividade espontânea, da aceitação mútua, o que para ele é amor. Chegamos, assim, ao que Freire (1979), há muito tempo apregoou: não há educação sem amor. Cabe a pergunta: se quando o aprendiz assume outra língua que não a materna, ao apagar sua identidade local e fazer parte de um contexto mundial, ele demonstraria sua capacidade de amar?

3 O ENSINO POR PROJETOS DE APRENDIZAGEM E A TECNOLOGIA

Ao considerar que o uso das tecnologias está centrado numa proposta de ensino libertária, é porque se acredita que tal uso dá autonomia ao aprendiz. Nesse caso, o professor não é o responsável pelo processo de aquisição do aluno. Tal entendimento dissocia, assim, o ensinar do aprender. Behar (2002) lembra que o ensino evoca uma abordagem instrucionista, na qual o professor tem papel central. Ao contrário, aprender implica descobrir, e o professor é apenas um problematizador. Sob esse aspecto, há uma aproximação inegável entre uma metodologia que lança mão de tecnologias digitais e o ensino por projetos de aprendizagem.

A definição dada em Fagundes (1996) explica como os projetos são uma forma de tensionar o aluno a ponto de instigá-lo para o conhecimento.

A “aprendizagem por projetos”, considera a formulação de questões pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento. Nesta perspectiva, o aprendiz não é uma tábula rasa e se levam em conta suas concepções prévias, construídas durante a sua vida até o presente momento. Com base em suas concepções espontâneas o aprendiz vai interagir e estabelecer relações com o novo, apropriando-se do conhecimento específico. (FAGUNDES, 1996, p. 2).

Na concepção acima, os projetos são construções que partem do aprendiz, de suas hipóteses e interesses. A título de ilustração, vale retomar um exemplo de projeto de aprendizagem realizado pela escola pública de Porto Alegre, unificando disciplinas através da informática (FAGUNDES, 1996). O projeto “Copa 98” sobre a cultura dos diversos países que participaram da copa do mundo de futebol permitiu que novos espaços fossem explorados. A sala de aula não foi o único local para aprender; a transmissão dos jogos pela TV, o pátio do colégio, o campinho de futebol, o *excel* no computador foram ambientes utilizados como momentos para aprendizagem. A própria ideia de jogo, e, portanto, diversão, já foi um rompimento com o corpo domesticado da cadeira escolar. Descobrir o mundo exigiu navegação no espaço. A ação e participação dos alunos nesses outros ambientes é que proporcionou a interatividade, que requer autonomia, e, inevitavelmente, ofereceu o mundo aos alunos.

O projeto supracitado integrou um corpo maior denominado de EDUCADI, uma proposta educacional que valoriza a criatividade do aluno, desenvolve talentos que ultrapassam a sala de aula e permite que as competências individuais aflorem. No entanto, o uso da informática exigiu nova postura frente ao conhecimento, pois exigiu um professor mais preparado para as emergências que surgiram. O *fazer pensar* diante de uma rede mundial demanda pesquisa, mas também revela que a criança vai estar no mundo.

4 UM PROJETO DE APRENDIZAGEM NA CULTURA INGLESA

A introdução do *e-board* na escola Cultura Inglesa estreita as relações entre a linguística, a pedagogia do ensino de línguas estrangeiras e as novas tecnologias digitais. Essas três áreas juntas tecem o que parece ser um modelo contemporâneo para o ensino de L2 que dialogue com processos implícitos de aquisição.

A pergunta inicial é: o que difere o *e-board* do quadro de giz? A diferença primordial se refere ao tipo de informação a que se tem acesso durante uma aula. O quadro tal como conhecemos limita-se a um repositório de informações provenientes do professor e do material didático. É claro que um bom professor lança mão desse recurso para articular tais saberes proporcionando interações com a turma, de modo que os alunos possam ir até o quadro ao responder questões, expor conteúdos de trabalhos, propor atividades escritas, etc. Porém, o quadro de giz em si não é fonte de pesquisa ou gerador de novos conhecimentos como proporciona o *e-board*. Além disso, há outras diferenças mais transparentes, como o estímulo à capacidade visual que tende a garantir maior atenção do aluno (PRIMO, 2006) não apenas pelo tamanho da tela (quase uma tela de cinema), mas através da qualidade das imagens transmitidas e do apelo ao movimento via manipulação dos conhecimentos pela caneta *touch screen*.

No entanto, o *e-board*, assim como um *data show*, não é garantia de uma aula dinâmica e interativa que instrui implicitamente ou cujo foco está na forma ou no significado. Pode-se reproduzir ali a cópia do livro didático. Nesse aspecto, o que nos interessa questionar, em segundo lugar é: quais os efeitos do uso do *e-board* na aquisição? Se entendemos que uma língua é aprendida pela negociação das formas e significados (LARSEN-FREEMAN, 1991; SWAIN, 2000), pelo *feedback* do professor (LISTER; RANTA, 1997), mecanismos de reparo, pela língua em uso e culturalmente contextualizada, o *e-board* demonstra ser superior ao que se utilizou até hoje em sala de aula. Ali estão unificados os recursos multimídias que normalmente uma sala de aula de inglês com recursos utiliza, tais como *CD player*, o *DVD*, bem como microfone e *webcam*. Nesse sentido, a gravação de um diálogo produzido pelos alunos (que pode ser refeito quantas vezes preciso), uma atividade de videoquê ou uma teleconferência (que anteriormente necessitava de uma sala especial), resumem-se a um só espaço pela praticidade do *e-board*. Do mesmo modo, o acesso à internet, dentro da sala de aula permite realizar ações cotidianas *online* (compras, pagamentos, leitura de jornais e pesquisas em geral) de maneira diferente do livro impresso. A relação com a língua estrangeira deixa de ser um objeto distante do qual o aluno se apropria apenas depois do treino ou do exercício, mas se constrói no uso, na realização *online* da compra, da leitura em fóruns de discussões ou da participação em um *chat*, isto é, o tipo de interação parece muito próxima ao diálogo colaborativo que Swain (2000) propõe. A língua chega até o falante sem o viés de todas as vozes que compõem o material didático (o autor do livro, a ideologia do curso, um paradigma, uma metodologia por trás).

A fim de analisar o papel do *e-board* como motivador do ensino de inglês que desenvolve as competências descritas anteriormente, um projeto de aprendizagem utilizando essa ferramenta foi realizado no curso de idiomas Cultura Inglesa. O projeto de trabalho foi desenvolvido em uma turma de Básico 3 de inglês, com 5 participantes entre 11 e 13 anos de idade em uma aula com a duração de uma hora e trinta minutos. O projeto a ser desenvolvido foi chamado de “Famosos”, em que os aprendizes se demonstraram responsáveis pela redação da biografia de seus artistas preferidos. Um a um os alunos faziam a busca no *e-board* sobre suas preferências em *sites* como *wikipedia.com*, *google.com* ou mesmo no *site* pessoal do artista. No momento da pesquisa, os alunos foram capazes de desenvolver a leitura em inglês, chamando a professora para o trabalho (foco na forma) quando não entendiam. Embora um aluno de cada vez ia até o *e-board* para a busca e redação de seu texto, todos participaram, mexeram no equipamento sem medo, e estavam motivados com um tema que lhes era caro, inclusive, dando dicas do que o colega poderia escrever. Muitas competências dali emergiram que não dizem respeito à língua *per se*, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia, de saber trabalhar em grupo e respeitar o turno de fala, o estímulo à criatividade linguística e imagética; enfim, habilidades que extrapolam a língua, mas que perpassam a comunicação eficaz.

Durante a aula, os alunos vieram até o *e-board* e selecionaram o texto nos *sites* que gostariam de utilizar. Na busca, eles negociavam estruturas gramaticais necessárias à construção do texto final, por exemplo, na fala da aluna: “teacher, eu posso dizer his songs are...?”. A professora, em *feedback* corretivo, sugere: “he sings e as músicas que ele canta”. As duas opções são possíveis, no entanto, a aluna propõe uma estrutura de possessivo em que não há transferência do português para o inglês. O acesso automático a esse saber demonstra como o *input* (por meio do texto autêntico) e o *output* (a negociação com a professora) estão trabalhando juntos (SWAIN, 2000). Além disso, o saber não se restringiu à prática de estruturas delimitadas pelo *syllabus* do livro (a *Unit x* ou *y*); ele emergiu da fala espontânea, de uma necessidade real da língua em uso.

O que se pode concluir é que embora o projeto tenha sido conduzido pela professora, foi a interação com o *e-board* por meio dos *sites*, imagens e músicas pesquisadas que os alunos efetivamente construíram seus textos de “Famosos”. Os alunos utilizaram o *e-board* livremente, sem dificuldades; a tecnologia não representou para esses adolescentes nenhum impedimento. Ao contrário, a inserção da música e de imagens acrescentou um caráter imagético ao texto escrito. As dificuldades não foram impostas pelo domínio da tecnologia, mas ao conhecimento linguístico. Nesse sentido é que parece haver uma combinação entre o que o livro didático oferece em termos de estruturas linguísticas e a liberdade do *e-board*, já que ele oferece textos multimidiáticos originais não elaborados para o ensino *per se*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi analisar como a área de ensino de línguas pode se beneficiar das tecnologias digitais disponíveis atualmente. Primeiramente, discutiu-se o papel das tecnologias no ensino-aprendizagem como um todo. Nesse sentido, ressaltou-se como a interação é necessária para que ocorra aprendizagem; no caso deste artigo, especialmente, a interação no nível linguístico. Além disso, discutiu-se como estamos vivenciando um momento de transformação na educação, justamente pelo impacto das novas tecnologias.

A partir do contexto de interação, apresentamos os modelos de aquisição de segunda língua propostos por Lister e Ranta (1997) e Swain (2000), que são de natureza interativa, pois demonstram como o diálogo, ou a fala entre os participantes, é capaz de gerar novos conhecimentos. Outro objetivo proposto foi discutir como o ensino por projetos de aprendizagem também é uma metodologia capaz de articular habilidades que promovam aprendizagem. Essas discussões, tanto os modelos de aquisição, bem como o ensino por projetos, não descartam o ambiente digital como local privilegiado para que a aprendizagem ocorra. Foi nesse contexto que se vislumbrou como a área de ensino-aprendizagem de línguas pode se beneficiar, nesse caso, com o uso do *e-board*.

Muitas interrogações se desdobram a partir da inserção de projetos na escola de idiomas Cultura Inglesa; três delas finalizam esse artigo, já vislumbrando novas pesquisas. A primeira pergunta diz respeito à virtualidade: uma linha no quadro de giz da sala de aula não diz tanto ao aluno quanto manuseá-la em um *software* que desenha a segunda dimensão que a linha não tem. Como lidar com a realidade virtual em aula? A segunda é: em que medida pode o conteúdo do projeto ser o próprio *syllabus*? E, finalmente: quais as perdas e ganhos para os professores e alunos quando a informação ou os conhecimentos que circulam não são completamente controlados? Tais questões demandam novas pesquisas, mas refletem como as tecnologias promovem contextos de

aprendizagem novos e mais eficientes.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patricia. Projeto ROODA: a construção de um ambiente para EAD baseado em Software Livre. *Cadernos de Informática*. Porto Alegre. v. 2, n. 1, p. 107-111. 2002.

FAGUNDES, Léa da Cruz. Educação a distância (EAD) e as novas tecnologias. *Revista de Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro. v. 25, n. 132/133. p. 20-23 1996.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Paz e Terra, 1979.

HALL, K. J. *Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom*. Ed. Prentice-Hall. 2002.

KARNAL, R. A. An analysis of implicit knowledge to second language acquisition/SLA. In: *BELT- Brazilian English Language Teaching*. Porto Alegre, RS: EdiPuc. v. 3. n. 2. p. 161-175. julho/dezembro. 2012. Disponível em: <<http://caioba.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/10535>>. Acesso em 13 nov. 2013.

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

LEVY, M. *CALL: Computer Assisted Language Learner*. NY: Earlbaum, 1997.

LISTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learners uptake: Negotiation on form in communicative classrooms. In: *Studies in Second Language acquisition*. v. 19. Cambridge University Press, 1997. p. 37-66.

MATURANA, H. Uma nova concepção de aprendizagem. *Dois pontos*. Belo Horizonte. v. 2, n. 15, p. 28-35, 1993.

PAPERT, Seymour M. *A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática*. Nova tradução, prefácio e notas de Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2008.

POLÔNIA, E. *Parâmetros para Procedimentos Pedagógicos na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira em uma Rede Telemática*. 2003. 219 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. *Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. UNB. Brasília. p. 1-15. 2006.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James (Ed.). *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford

University Press. 2000. p. 97-114.

TIJIBOY, Ana Vilma; MAÇADA, Debora Laurindo; SANTAROSA, Lucila Maria Costi; FAGUNDES, Léa da Cruz. Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. *Informática na Educação: teoria & prática*, v. 1, n. 2, p. 19-28. 1998. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6267>>. Acesso em 13 nov. 2013.

i “Corrective feedback is among the techniques which are believed to facilitate L2 development”.