

PLATAFORMAS PESSOAIS COMO OPORTUNIDADES PARA APRENDIZAGENS DO “AQUI AGORA” E PERSONALIZADAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS / PERSONAL AND CUSTOMIZED LANGUAGE PLATFORMS AS LEARNING OPPORTUNITIES FOR “HERE NOW”

Marilene Garcia
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
marilene@uol.com.br

Resumo

A partir de dados de pesquisa aplicada a 65 estudantes, entre 14 e 25 anos, sobre como utilizam plataformas digitais, móveis e pessoais para aprender línguas com aplicativos, este artigo discute os fatores e contextos que possam qualificar essas oportunidades de aprendizagem. Além disso, este artigo reflete alguns itens da análise de aplicativos citados no questionário aplicado pelos respondentes: Busuu, Babel e Duolingo. A metodologia utilizada é qualitativa e trabalha questões relacionadas aos estímulos para aprender, ao *design* de interface, à aprendizagem do “aqui agora”, bem como às condições tecnológicas e de ambiente social para a aprendizagem.

Palavras-chave: *mobile-learning*; plataformas pessoais de comunicação; aprendizagem de línguas

Abstract

Based on the data of a research applied to 65 students between 14 and 25 years old, using digital, mobile and personal platforms for learning languages with apps, this article discusses the factors and contexts that might qualify these opportunities for language learning. Additionally, this article reflects the analysis of apps cited in the questionnaire applied by respondents: Busuu, Babel and Duolingo. The methodology used is qualitative and emphasizes issues related to the stimulus for learning, the interface design, tan-

gential learning as well as the technological and social conditions and contexts for learning.

Keywords: Mobile-learning; communication personal platform, language learning.

1. Aprendizagens de línguas na mobilidade digital

Aprender uma língua estrangeira é um fator cada vez mais determinante nas culturas contemporâneas. Presenciamos a cada dia a emergência de novas razões, motivações, tecnologias e configurações sociais que redesenham a necessidade de dominar línguas. Fluxos migratórios, potenciais econômicos para o trabalho, inclinações pessoais e profissionais são, entre outros fatores, desencadeadores da busca de soluções de aprendizagens em modalidades, em contextos e propósitos variados. Assim, a tecnologia torna-se, indiscutivelmente, cada vez mais, uma grande aliada.

Por conta do uso de plataformas pessoais, os chamados dispositivos móveis e seus aplicativos, o diferencial que se constata atualmente é que novas oportunidades surgem em torno de negócios, relacionamentos e experiências de vida, social, privada e do trabalho, bem como de aprendizagens, integrando-se em uma trama complexa, em decorrência do trânsito de pessoas em ambientes plenos de tecnologias e de conectividade, atribuindo-lhes novos valores e formatos de aprendizagens. Tais aprendizagens podem ser conside-

radas tangenciais, do “aqui agora”, informais ou mesmo híbridas¹³.

Os dispositivos móveis funcionam como plataformas pessoais próprias, as chamadas tecnologias portáteis e personalizadas, que expressam hábitos customizados, os quais implicam a decisão sobre o que “baixar” (comprar na loja virtual de aplicativos), buscar, o que fazer, onde e como realizar ações de cunho social, profissional e de aprendizagem.

Em pesquisa realizada com 65 jovens e adultos sobre o uso de dispositivos móveis e aplicativos¹⁴, um dado interessante expresso pelos respondentes (entre 14 e 25 anos) chamou a atenção: 72% dos respondentes afirmaram que “o que os levou a aprender línguas por aplicativos em dispositivos foi o fato de otimizar o tempo nas esperas de ônibus, nos trajetos, na ociosidade, na falta de opções de contato com amigos, na exploração de *softwares/aplicativos* móveis”. Isso nos pareceu, portanto, uma boa razão para explorar o conhecimento que se constrói sobre as coisas, sobre as línguas, por conta das “oportunidades” de aprendizagens em ambientes móveis.

As tecnologias emergentes da mobilidade estão em todos os ambientes, pois os dispositivos são portáteis, nômades, pessoais e customizados. Contudo, isso não significa necessariamente afirmar que o uso de dispositivos móveis deve estar atrelado somente a situações de estar em movimento, deslocando-se de um lugar a outro, mas aproveitar e explorar de forma significativa essa liberdade de se deslocar com seus próprios dispositivos. A prática de uso é legítima, em casa, no trabalho e mesmo na escola, assim como 72% dos respondentes afirmaram.

O uso de dispositivos móveis, principalmente de *smartphones*, não necessariamente se limita à mobilidade, mas se estende à facilidade e à conveniência de locais onde a conectividade é

oferecida, como conexões livres *wi-fi*. Esse fato modula uma forma de aprendizagem que pode ser denominada do “aqui agora”, a qual incorpora imediatismo, facilidade de acesso e de conectividade, e uso de aplicativos, gerando motivação para a aprendizagem.

De todo modo, tem-se a legítima sensação de que não há mais distâncias ou lugares que impeçam acessos para qualquer forma de comunicação e conteúdos, mas deve-se explorar como essa oportunidade se configura. As plataformas pessoais, traduzidas em ambientes educacionais como BYOD – *Bring Your Own Device*, que, em português, significa “traga o seu próprio equipamento” (JOHNSON *et al.*, 2015) – sustentam os “processos de oportunidade” propiciados por aplicativos presentes em dispositivos móveis que proporcionam extensões de limites de lugar e tempo para atividades de alunos fora da escola. Na verdade, apropria-se do hábito social de comunicação fora da escola, trazendo-o para dentro da escola a partir de atividades inovadoras e mais atraentes para esses estudantes.

Para tais plataformas digitais, o conceito de lugar não precisa ser, necessariamente, materializado: ele flui, assim como Bauman (2001) descreve os relacionamentos modernos como líquidos, que escorrem, que se alteram e não permanecem. Por isso, o cotidiano das pessoas demanda uma nova gestão de tempo, modos de atenção e distração, domínio de linguagens, uso de espaços sociais e percepções renovadas sobre o equilíbrio entre vida *on-line* e *off-line*, o que deve afetar o modo como elas aprendem.

O toque na tela com a ponta dos dedos é a incorporação de um hábito de comunicação com interfaces, que transformou modos de escrita, processamento, encontro e escolhas de conteúdo, além de funções da percepção do *design*, da animação, da tomada de decisão, entre outros aspectos.

¹³ Essas características podem ser ainda expandidas, na medida em que a pesquisa sobre este assunto também venha a se ampliar.

¹⁴ Refiro-me à pesquisa desenvolvida na PUC-TIDD – Pós-Doutoramento: “Do acesso à Aprendizagem” – sobre a análise das características do dispositivos, uso das oportunidades de aprendizagem, bem como de sua efetividade.

tos que influenciam diretamente funções sociais e do cérebro e desencadeiam formas de aprender.

A aprendizagem “aqui agora” e personalizada pelo uso de aplicativos *mobile* comporta estratégias que valorizam as oportunidades para criar sentidos comunicáveis pela interação com o *design* digital, que implicam a capacidade intuitiva de exploração de ambientes, alta demanda cognitiva para retenção de vocábulos, reconhecimento e treino de estruturas gramaticais, desenvolvimento de competências comunicativas na fala ou na escrita, compreensão auditiva, motivação e interesse em aprender, entre outros fatores, de modo que levem à consequente produção na língua-alvo.

2. Combinando *mobile* com aprendizagem

As plataformas de aprendizagem em dispositivos móveis têm sido estudadas inten-

samente nos últimos anos por pesquisadores tanto das áreas de tecnologia, psicologia e *design* de interfaces quanto da área de educação (KNITTEL, 2014; KUKULSKA-HULME *et al.*, 2011; DUARTE, 2008). Os focos de análise são bem variados, trabalhando-se reações, orientação da atenção, competências e habilidades, aprendizagem informal e híbrida, entre outros aspectos, para produzir novo conhecimento sobre esse objeto e seus contextos de uso. Na maioria desses estudos, o termo *mobile* abarca alguns componentes essenciais: portabilidade, acessibilidade, conectividade, comunicação, interação, compartilhamento e otimização do uso do espaço e do tempo.

A Tabela 1, que apresenta as interpretações sobre a análise de dados coletados na referida pesquisa, resume algumas características para que ocorra a aprendizagem *mobile*.

Tabela 1 – Características para a aprendizagem *mobile*

Características da aprendizagem <i>mobile</i>	Descrição
Conectividade	Ambientes equipados com <i>wi-fi</i> ativam oportunidades de contatos e aprendizagem. Sem conectividade não se acessa o potencial comunicativo/interativo dos dispositivos móveis, porém podem usar aplicativos em condições <i>off-line</i> .
Novos difusores de comunicação e aprendizagem	Ambientes que estão além da casa e da escola, incluindo-se transportes urbanos, cafés e locais de espera (consultórios e estações, por exemplo), ressignificam sua origem e adquirem o sentido de difusores e plataformas comunicacionais e de aprendizagem.
Revisão de noções de uso de tempo e espaço	Incorporação da noção de conectividade associada à otimização do tempo para realizar tarefas não usuais para o espaço/tempo.
Produtos na forma de aplicativos	A oferta direta de “produtos” educacionais na forma de aplicativos que podem ser baixados, muitas vezes, sem custos diretos aos usuários. Redimensionam o <i>status</i> de escolha e motivação para estudar línguas.
Oportunidades	Ampliação de oportunidades e de temas para os estudos.
Colaboração	A utilização do trabalho colaborativo, na troca de ideias/apoio a estudar um idioma; contatos com nativos, com alunos mais avançados.
Autonomia	A ressignificação de perfis do aprendiz: mais autônomo, que faz escolhas, que delibera sobre o que aprender, de que maneira e por meio de qual aplicativo.
Distração e imersão	Ambientes do <i>touch screen</i> dos aplicativos móveis oferecem, paradoxalmente, além da possibilidade de atenção, formas de imersão em situações gamificadas e de aprendizagem tangencial, ao mesmo tempo que apresenta possibilidades de muitas distrações, o que requalifica a noção de atenção e foco na aprendizagem para os estudos.

O termo *mobile learning* traz a combinação entre dois interessantes e complexos componentes: mobilidade (*mobile*) e aprendizagem (*learning*). Sob a perspectiva do *mobile*, deve-se entender que usuários de dispositivos móveis aprendem algo pelo uso de aplicativos, visita a *websites*, *podcasts*, vídeos, entre outros recursos, em trânsito, em qualquer lugar, sob variadas condições, com exposição a todo e qualquer tipo de distração e tentativas de imersão. Sob a perspectiva do *learning*, neste ambiente haveria novas ações para os atores tradicionais da educação, professores e alunos, que não ocupam simultaneamente os mesmos espaços físicos, mas que podem atuar

virtualmente, construindo sentidos, mútuos, coletivos e individuais.

Produz-se também um sentido autônomo de aprendizagem desencadeado pelas escolhas individuais, com base na fluência digital pessoal, que possibilita o uso de recursos e funcionalidades da interface dos aplicativos para reproduzir sons, ouvir, falar, escrever, repetir, corrigir, exercitar, comunicar, entre outros aspectos.

A Tabela 2 resume funcionalidades gerais dos dispositivos móveis atuais e seu potencial aproveitamento para a aprendizagem de línguas.

Tabela 2 – Recursos do *mobile* que podem ser trabalhados visando à aprendizagem de línguas

Recurso/funcionalidade	Aproveitamento para a aprendizagem de línguas
Câmara fotográfica/vídeo	Registro de cenas, produção de diálogos e situações cotidianas de aulas.
Gravação em vídeo	Registro de <i>performances</i> – desempenho de papéis – em língua estrangeira.
Gravação de voz	Registro, treino e correção de pronúncia.
Escrita e leitura de mensagens	Registro, treino e aprimoramento de expressão comunicativa escrita, gramática, ortografia etc.
Envio de dados/fotos	Compartilhamento, com os demais estudantes e professores, de conteúdos comuns, transformando-se também em conteúdo de aprendizagem.
Acesso a redes sociais	Comunicação imediata do “aqui agora”, que tanto pode enriquecer a aprendizagem, buscando informações pertinentes, quanto pode desviar atenções, buscando-se outros objetivos.

3. Os aplicativos e suas inúmeras finalidades, inclusive voltadas para a aprendizagem

De modo geral, os aplicativos são *softwares* desenvolvidos para atender a muitas finalidades e interesses, entre eles comerciais, de serviços e de comunicação interpessoal e educacionais. Podem ser acessados diretamente por *widgets*¹⁵, ou seja, não precisam de endereço na *web*, com “*www*”.

Inicialmente, os aplicativos apareceram para facilitar o acesso a serviços do próprio *smartphone*, como calendário, *e-mails*, mensagens textuais,

previsão do tempo, reserva de restaurante, pedido de pizza, solicitação de táxi, serviços bancários, jogos, comunicação nas redes sociais, encontro de par amoroso, registro da frequência cardíaca após exercícios físicos, uso de sensor de infravermelho que incorpora as funções de controle remoto de aparelhos como televisores e ar-condicionado, rastreamento em caso de perda ou roubo do aparelho, entre inúmeras outras funções.

Aplicativos com finalidade educacional podem ser descritos como um *software* para interfaces *mobile* que objetivam facilitar a realização de

¹⁵ *Widget* é um componente de uma interface gráfica do usuário dos dispositivos móveis, que abrange janelas, botões, menus, ícones, barras de rolagem, próprios para a navegação em dispositivos móveis.

tarefas visando ensinar ou levar alguém a aprender algo, ou mesmo a ampliar as possibilidades de referências de estudos sobre um tema ou uma área. Entre a intenção de ensinar e alcance dos resultados com a aprendizagem, deve-se trabalhar na linha das potencialidades, pois os objetivos iniciais de quem aprende em tais plataformas são muito distintos e dependem de variáveis não controláveis que emergem por conta de contextos educacionais abertos, informais, híbridos, diversificando resultados de sucesso ou de insucesso.

Para Mattar (2014), com a emergência do mundo *mobile*, os aplicativos móveis podem assumir novos papéis, como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), redes sociais e de ambientes virtuais 3D, pois tornam-se espaços fluidos de aprendizagem, ou seja, “abertos, líquidos e evanescentes”; conseqüentemente, tornam-se autônomos e informais, saindo da zona de controle e planejamento de programas previamente desenhados para Educação a Distância.

Seguramente, surgem preocupações sobre domínio de competências, tanto por parte de quem constantemente manipula *smartphones*, compondo a geração dos nativos digitais *mobile*, quanto por parte dos professores, que procuram o diálogo com tais tecnologias, segundo afirmam Medellín, Torres e Montoya (2012).

Prieto, Migueláñez e Garcia-Peñalvo (2013) descrevem *mobile learning* da seguinte forma:

- Aprender por meio de terminais *mobile*.
- Aprender com estudantes que estão em deslocamento.
- Aprender por meio de conteúdo móvel.

A ubiquidade proporcionada pela tecnologia *mobile* digital é um domínio ambíguo quando comparado aos propósitos educacionais clássicos, ou seja: disponível, acessível, porém informalizado, aberto, relacionado ao contexto em que as comunicações ocorrem, e pervasivo, ou seja, propaga-se por todos lugares. Encabeça uma forma de onipresença em que, a princípio, qualquer lugar é propício para práticas, e os usuários podem fazer suas escolhas de qual aplicativo explorar, como utilizar e até que ponto manter a sua aprendizagem de línguas. Pode também prover uma condição híbrida, em que se misturam possibilidades presenciais e não presenciais, bem como pode tornar-se um meio para protagonizar a aprendizagem.

A Tabela 3 destaca um comparativo entre ambientes concretos e ubíquos – referentes à aprendizagem móvel.

Tabela 3 – Comparativo entre ambientes concretos e ubíquos de aprendizagem¹⁶

Ambientes concretos de aprendizagem (sala de aula, professor, materiais impressos e/ou uso de computador em laboratório)	Ambientes ubíquos de aprendizagem (uso de dispositivos móveis, aplicativos, comunidades virtuais de aprendizagem e redes sociais). Podem ser pervasivos e dependentes da informação extraída no contexto móvel ¹⁷
Suporte humano e afetivo – mediando professor, alunos e materiais de ensino	Suporte tecnológico – mediando pessoas em espaços virtuais
Limitação pela sincronia de compartilhar um lugar, em um determinado tempo	Liberdade de estar em qualquer lugar e a qualquer tempo, porém reavaliando a atenção e a distração

¹⁶ Quadro produzido a partir da análise dos seguintes aplicativos para ensino de línguas: Busuu, Babel e Duolingo.

¹⁷ Segundo D’Oliveira e Costa (2012, p. 4), “na computação pervasiva, sistemas são aliados às informações socioambientais (informações contextuais), tais informações são fruto de dados relevantes ao sistema (localização, data, hora, texto, imagem, vídeo, entre outros)”.

Registros de conteúdos em suportes na forma de livros e cadernos – não facilmente compartilháveis	Registros de conteúdos em suportes em formato digital – potencialmente compartilháveis
Referências de conteúdos didatizados e orientados por um livro e materiais de apoio similares	Referências a conteúdos didatizados, presentes em aplicativos, bem como conteúdos da realidade, sem adaptações didáticas para facilitar o acesso dos alunos
Interação intra-sala de aula, com possibilidade de complementação por uso de computadores/dispositivos móveis	Interação aberta, com comunidades de redes sociais e participação de colaboradores falantes nativos do idioma que se quer aprender
Acompanhamento da evolução do aluno por meio de provas, avaliações, ou seja, processos formais e controlados	O acompanhamento é feito pelo sistema presente nos aplicativos usados, os quais podem ser, muitas vezes, gamificados, conferindo pontuações, premiações. O conhecimento adquirido também pode ser avaliado pela capacidade de interagir e se comunicar em contextos da língua estudada – aprendizagem tangencial

A combinação dos referidos ambientes da tabela tem favorecido o aparecimento de ambientes híbridos, ricos em possibilidades de aprendizagem, que demandam novos processos de como tratá-los.

4. Cognição e aprendizagem de línguas

A cognição e seu relacionamento com a inteligência humana, a mediação dos signos, aspectos simbólicos e as formas de raciocínio não são temas recentes, mas, ao longo dos tempos, têm absorvido novas atenções e considerações por conta do desenvolvimento de estudos.

A ciência cognitiva é uma área de estudos interdisciplinares que se inter-relaciona com psicologia cognitiva, ciência da computação, sistemas de informação, inteligência artificial, neurociências e linguística, entre outras (LIMA, 2003). A partir dessa inter-relação, as pesquisas desenvolvidas sobre a cognição humana têm buscado apreender o modo como as pessoas pensam, interpretam e percebem o mundo. Estudos sobre a natureza e o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos estão voltados para quatro teorias principais do desenvolvimento cognitivo: a de Piaget, a neopiagetiana, a de Vygotsky e a abordagem do processamento da informação (NEVES, 2006, p. 1).

Aprender línguas vai além do domínio de signos e deve, conseqüentemente, ser uma ação

guiada por um propósito. “Onde quer que haja tendência para aprender, processos autocorretivos, mudanças de hábito, onde quer que haja ação guiada por um propósito, aí haverá inteligência” (SANTAELLA, 1992, p. 79).

Roche e Röhlting (2014) e Grein (2014) enfatizam que não há maior exercício para o cérebro que a aprendizagem de línguas. Bischofberger e Schmidt-Hieber (2006 *apud* GREIN, 2014) já comprovam que a aprendizagem de línguas pode ser realizada até em idade bem avançada, expandindo o campo de estudos e de formas de ensino para esse tipo de público também. Para os autores, o sucesso na aprendizagem gira em torno do interesse de quem aprende. Assim, uma pessoa com idade superior a 70 anos poderá ser mais bem-sucedida ao aprender uma língua, tornando-se mais ativa e multilingual, do que até mesmo um jovem de 20 anos, pois a idade é uma das variáveis entre muitas e de pouca relevância no que tange à aprendizagem de línguas, como afirma Grein (2014). Mais relevantes que a idade do aprendiz seriam fatores como a experiência em aprender outras línguas, os hábitos de aprendizagem e a motivação.

O fator cognitivo é decisivo nas oportunidades de aprendizagem e tratamento personalizado de ofertas. Ele se relaciona com métodos de ensino e aprendizagem que deixam claro como é o

funcionamento da língua, como é sua gramática e ofertam exercícios sistemáticos para fixação e expansão dessas estruturas. No entanto, não se limita somente a isso. O oferecimento de sugestões sobre rotinas de estudos também facilita a exploração de oportunidades. Estudos recentes apontam que aprendizes entre 20 e 30 anos aprendem melhor quando organizam suas rotinas de estudos e também quando lançam mão de um grande número de estratégias, mediadas ou não por tecnologias. Já adultos entre 40 e 50 anos, que possuem um *background* de conhecimentos em todas as áreas e também experiência de vida, procuram fazer conexões entre esses universos para aprender mais. Eles são mais flexíveis e tendem a utilizar abordagens comunicativas atuais, além de utilizar processos cognitivos buscando explicações sistemáticas no âmbito da gramática e na descoberta de suas regras e comportamentos (GREIN, 2014).

Para Lefrançois (2013), o cognitivismo contemporâneo trabalha com influência direta de Piaget e Bruner, que lidam com temas como solução de problema, tomada de decisão, processamento de informação e compreensão, mas ampliam-se para temas como a “compreensão da prosa, memorização de palavras, aprendizagem da fala e da leitura” (LEFRANÇOIS, 2013, p. 214)¹⁸. Deste modo, constata-se uma área de estudos que levará grandes contribuições ao *design* de aplicativos para o ensino de línguas.

5. Dispositivos móveis e aprendizagens

A sociedade midiaticizada atual incorpora hábitos de vida por conta do acesso imediato a dispositivos móveis, na forma de *smartphones*, ou *tablets/iPads*, que se estendem às redes sociais, à digitação de textos, a vídeos, *podcasts*, jogos, entre outros recursos, e que podem ser explorados para

viabilizar aprendizagens e ensino de línguas. Práticas com esses dispositivos móveis corroboram pressupostos já defendidos por estudiosos da área de que nem todas as aprendizagens são realizadas da mesma forma, no mesmo ritmo ou estilo, com a mesma motivação e as mesmas percepções e que os processos cognitivos exigem demandas diferentes de atenção, raciocínio, lógica, entre outros fatores (GOLEMAN, 2014; GARDNER, 2009).

As aprendizagens não podem ser padronizadas nas formas subjetivas, metodológicas e cognitivas (ROCHE; MUÑOZ, 2004), embora possam ser facilitadas em suas potencialidades, de modo a abrirem novas perspectivas para os aprendizes. Elas também não ocorrem simplesmente por existirem mecanismos disponíveis para cesso, conectividade, dispositivos e aplicativos (MEDELLÍN; TORRES; MONTROYA, 2012). Nem os potenciais aprendizes com dispositivos móveis conseguem atribuir diretamente sentidos às oportunidades emergentes de acessar aplicativos para aprender uma língua. Os processos de atenção, compreensão e interpretação autodidáticas em aplicativos devem ser comunicativos e navegáveis de tal forma que conquistem o tempo todo seus aprendizes. Estes são impacientes, têm grande poder de descarte de informação e seleção do que lhe interessa ou não, o que dificulta definir perfis para quem se quer ensinar algo.

Golonka *et al.* (2014), em estudo comparativo sobre a eficácia de tecnologias em processos assistidos de aprendizagem de línguas, destacam que as tecnologias móveis são plataformas viáveis por serem muito acessadas para diferentes finalidades, inclusive para a aprendizagem de línguas. Porém, segundo os autores, outras tecnologias, como processamento de linguagem natural (NLP), estão ainda em estágio de maturação e, portanto, não se tem registro sobre a sua efeti-

¹⁸ Estudos recentes apontam que o cérebro aprende a partir de várias formas de interação com objetos de aprendizagem e processos. Uns estímulos e processos fazem mais sentido para a aprendizagem que outros. Por exemplo (SOUSA, 2000): 2% – Atenção a aulas expositivas; 4% – Leituras; 7% – Audiovisual; 11% – Demonstração; 18% – Discussão em grupo; 27% – Prática pelo “fazer”; 31% – Ensinando os outros (uso imediato do que se aprendeu).

vidade e eficiência. Os autores entendem que as tecnologias naturalmente amadurecem e podem se tornar facilmente disponíveis, adaptadas pelas pedagogias de ensino de língua estrangeira

6. *Inputs e outputs*

Para se chegar ao domínio linguístico-comunicativo-pragmático, adequado socialmente, na “ponta da língua”, deve haver algum envolvimento com ambientes que forneçam vários *inputs*, ou seja, por meio, por exemplo, do convívio social e linguístico com outros falantes, de materiais impressos e digitais, de plataformas pessoais de comunicação, por motivações intrínsecas, por estímulos visuais, musicais, táteis, entre outros aspectos. As referidas formas de *input* podem ser entendidas como oportunidades para aprendizagem. Elas podem coexistir em âmbitos considerados tanto internos quanto externos ao próprio aprendiz.

Como aspectos externos podem ser destacados os ambientes de acesso à língua-alvo, incluindo-se chances de interação social, cultural e comunicação com pessoas; uso de materiais de apoio de toda natureza, didatizados ou não; bem como aplicativos desenvolvidos para a finalidade de aprendizagem. Os aspectos internos abrangem interesse, motivação, capacidade cognitiva de construção de frases aceitáveis na comunicação, capacidade de inteligência, compreensão de sentidos e adequação pragmática de uso da língua, como também funções físicas e fisiológicas, incluindo condições de produção da fala, respiração, articulação de fonemas para a expressão falada, pronúncia, capacidade de memorização de vocábulos, bem como expressão escrita.

Frank (2008) entende que o papel de condições para criar *inputs* é tão importante quanto para o *output*. Para o autor:

[...] o *output* contribui para que os próprios alunos aprendam a levantar hipóteses. Assim, os aprendizes têm a possi-

bilidade de testar certas regras e conferir se elas levam a um processo de compreensão bem-sucedido ou não. Dessa forma, o *output* favorece a identificação de problemas, uma vez que permite a avaliação e discussão de seus “erros” para fins de futuros acertos (FRANK, 2008, p. 7).

No âmbito do *mobile-learning*, as oportunidades são transitórias e se relacionam às experiências de usuários que transitam em plataformas digitais que levem a aprendizagens. O fator da oportunidade, relacionado às experiências para aprendizagem, emerge a partir de algumas condições aqui destacadas:

- 1) **O crescimento exponencial da aquisição e do uso de dispositivos móveis:** afetando tanto países ricos como subdesenvolvidos, jovens, adultos e idosos, nativos e migrantes tecnológicos. Em pesquisa de 2015 da consultoria AT, o Brasil foi retratado com a maior porcentagem de pessoas na faixa da mais alta permanência *on-line*. Diante de outras nações, o Brasil apresenta 51%, com 37% da Nigéria e 25% dos EUA, o que leva à conclusão de que temos a maior disponibilidade *on-line*, mas ainda nos resta estudar mais profundamente os desdobramentos dessa permanência.
- 2) **Experiências de ocupação de espaços da mobilidade:** fator que afeta o sentido de lugar (LEMOS, 2011); consciência de que o lugar é passageiro e dinâmico como o fluxo (DOURISH *et al.*, 2007 *apud* LEMOS, 2011); estratégias de atenção, adaptabilidade a locais incomuns para prática de aprendizagens, bem como da forma e do domínio de atenção e distração.
- 3) **Experiências de otimização do tempo na mobilidade:** fazer algo em um tempo que antes não tinha percepção de que estava disponível, trabalhando com a redefinição do tempo, otimizando-o para se comunicar, produzir textos, acompanhar informações,

interagir em redes. Essas práticas induzem a um imaginário simbólico sobre as experiências em contextos transitórios.

4) Fontes atualizadas de motivação: a motivação está associada aos estímulos que levam o indivíduo a agir, a praticar algo. Uma visão cognitivista da motivação (LEFRANÇOIS, 2013) apresenta uma interpretação mais ativa do ser humano, visto como indivíduo que explora e manipula algo, com a capacidade de prever e avaliar as consequências do seu comportamento e de agir no ambiente, em vez de somente reagir a ele. Nesse caso, o indivíduo teria, por conta da motivação, a capacidade de compreensão e interpretação do que lhe parece atraente em seu ambiente. Os aplicativos podem desencadear motivações para aprender, conduzindo à motivação intrínseca (FALK; DIENSKING, 2000 *apud* PADULA, 2015) por meio da qual a pessoa demonstra vontade de aprender algo, independentemente de uma recompensa, mas por ter prazer e escolhas.

5) Experiências com recursos educacionais abertos e interfaces *mobile*: os aplicativos também podem ser vistos como recursos de aprendizagem abertos. Amiel *et al.* (2011) optaram por utilizar o termo REA, em que se engloba o conceito de objeto de aprendizagem, dando ênfase à sua característica de abertura. Para os autores, isso incluiria os direitos de uso, reuso, revisão, *remix* e redistribuição. A questão de reuso desses materiais está relacionada às operações intercontextuais, isto é, à capacidade de reutilizar um recurso em contextos diferentes. Isso se aplica diretamente ao universo de ensino e aprendizagem de línguas, na tentativa de se aproximar contextos didatizados, próximos à realidade, aos contextos reais. Assim, por exemplo, fotos que representam uma determinada realidade podem ser recontextualizadas para desencadear a aprendizagem de novo vocabulário, formas e expressões argu-

mentativas, entre outros. A reutilização e a redistribuição de recursos abertos de aprendizagem podem ser uma tarefa dedicada a professores de línguas que ampliam referências a seus alunos e postam atividades, discutem, compartilham e dirigem diálogos.

6) Aprendizagem tangencial: é potencializada por conta do aproveitamento das oportunidades de conhecer e aprender pelo uso de dispositivos móveis. Aprender tangencialmente faz que o aprendiz esteja exposto a conteúdos em contextos de seu interesse. Por exemplo, os *games*, com suas formas de produção de imersão, são considerados contextos de alto interesse por jovens aprendizes (CAROLEI; TORI, 2014). A questão é utilizar ambientes contextualizados dessa forma em aplicativos que tragam referenciais ampliados para línguas e gerem alto interesse por seus públicos.

7) Aprendizagem do “aqui agora”: o contexto do “aqui agora” da aprendizagem também pode ser desencadeado pelo uso de aplicativos e envolve também outros elementos, que revelam questões relacionadas à fluidez do tempo e do espaço, à instabilidade de interesses, à vulnerabilidade das relações entre o aprendiz e interfaces de aprendizagem, ou seja, da mesma forma que motivam, despertam o desinteresse, podem também causar desmotivações e ser abandonados. Envolvem também questões relativas ao aprofundamento do que se aprende, ao uso da intuição, aos inter-relacionamentos das redes etc.

8) Aprendizagem híbrida: é vista como um contexto importante no cenário das práticas do *mobile learning*, na medida em que combina ambientes presenciais e digitais (JOHNSON *et al.*, 2015), e enriquece as referências estudadas. Incorpora quatro principais tendências atuais:

a) a produção cada vez maior de materiais em plataformas tecnológicas;

- b) a combinação de ambientes físicos com virtuais para a condução do processo de aprendizagem;
- c) a ênfase na produção de objetivos de aprendizagem colaborativa;
- d) a facilidade de acesso, uso e exploração de dispositivos e aplicativos que podem ser incorporados ao dia a dia escolar.

9) **Hipersituating:** programas presentes nos dispositivos móveis que definem o lugar em que a pessoa está, produzindo formas de interação em tempo real no que se refere às sensações do lugar e suas vivências: acesso *wi-fi*, GPS e etiquetas RFID (PADULA, 2015).

10) **Ambientes de aprendizagem desenhados para dispositivos móveis:** são produzidos para *displays* com telas pequenas – que variam entre 3,5' (320 x 480 *pixels*, como o modelo iPhone 6s Plus, da Apple) a 5,5' (1.920 X 1.080 *pixels*, como o modelo iPhone 6s Plus, da Apple). O aspecto da otimização de espaço leva à revisão de linguagens utilizadas na interface e na composição da comunicação do ambiente de aprendizagem presente em aplicativos para *mobile*.

7. Considerações finais

Os dados de análise de três aplicativos para a aprendizagem de línguas, bem como a interpretação de dados de questionário aplicado a 65 estudantes, entre 14 e 25 anos, inicialmente revelam que a popularização da aquisição e do uso de *smartphones* propagou novos hábitos de aprendizagem, entre eles o de se estudar línguas. Contudo, deve-se ainda aprofundar os estudos na área, referentes à efetividade e à qualidade da aprendizagem nessas plataformas móveis.

Na pesquisa aplicada foram identificados quatro grupos de aprendizes de línguas com

plataformas *mobile*: 1) um grupo formado pelos iniciantes na língua-alvo, que ficam “deslumbrados” com as novidades da interface dos aplicativos, podendo descartá-las e substituí-las facilmente; 2) um grupo formado pelos que têm nível mais avançado na língua-alvo, mas que persistem nas buscas de recursos para treino e ampliação de referências; 3) um grupo formado pelos chamados nativos digitais, ou seja, aqueles que entendem e utilizam naturalmente aplicativos e o ambiente *mobile* como uma oferta espontânea e natural para aprender – caracterizados pelo “aqui agora”; 4) um grupo dos que sentem dificuldade para lidar com a interface de acesso, bem como com suas ferramentas, e descredita o sucesso do recurso, desistindo ao enfrentar o primeiro obstáculo.

Embora os referidos aplicativos apresentem algumas deficiências, eles podem ser vistos como uma forma de oportunidade, tanto para aqueles que partem do zero quanto para aqueles mais adiantados em nível de conhecimento da língua-alvo.

Dessa maneira, entende-se que aprendizagem de línguas pode ser um *mix* de características, entre elas: tangencial, transitória, interativa, individualizada, coletiva, imediata, entre outras, que sustentam práticas mais autônomas de aprendizagem.

Esses aspectos redimensionam as expectativas dos aprendizes e desconstróem consensos em torno desse foco de aprendizagem, na medida em que fornecem soluções de *design* didático, motivador e mais inclusivo, abrindo as possibilidades de acesso a comunidades de falantes nativos e uso de materiais mais “naturais” de manifestações da linguagem, como vídeos, textos e áudios. Seguramente, esses contextos atraem novos perfis de aprendizes, que se valem de uma forma de inclusão social pela aprendizagem de línguas, pois cursos de línguas são, na maioria dos casos, pouco acessíveis economicamente para muitas pessoas. Eles também atraem aprendizes que se ca-

racterizam por alternar atenção e dispersão, por buscar imersão devido ao *design* de interfaces gamificadas e por enfrentar desafios de persistência e prontidão para os estudos.

Na medida em que são valorizadas as oportunidades de acesso, nos contextos da mobilidade, valorizam-se, conseqüentemente, as ofertas de *inputs* em ambientes não necessariamente de aprendizagem, mas que se transformam em tal, pois promovem combinações de recursos variados, muitos deles dependentes do imediatismo oportunizado pelo “aqui agora”.

Referências

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAROLEI, P.; TORI, R. Gamificação aumentada: explorando a realidade aumentada em atividades lúdicas de aprendizagem. *Teccogs*, São Paulo, n. 9, p. 14-35, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2014/edicao_9/2-gamificacao_aumentada_realidade_aumentada_atividades_ludicas_aprendizagem-paula_carolei-romero_tori.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2016.
- D'OLIVEIRA, R. B. D.; COSTA, D. P. Benefícios da computação pervasiva na educação e mobUS, um sistema móvel no auxílio à aprendizagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 23, 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SBC, 2012. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1701/1462>>. Acesso em: 6 dez. 2016.
- DUARTE, R. *Aprendizagem e interatividade em ambientes digitais*. Porto Alegre: Endipe, 2008.
- FRANK, E. Do input ao output: promovendo a aprendizagem do vocabulário nas aulas de língua estrangeira. *Linguagens e Cidadania*, Santa Maria, ano 10, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos08/Ewerton.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2016.
- GARCIA, M. Mobile-learning e a ressignificação de perfis de aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Tecnologia Educacional*, n. 205, p. 31-40, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.abt-br.org.br/images/rte/205.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2016.
- GARDNER, H. Abordagens múltiplas à inteligência. In: ILLERIS, K. (Org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2009.
- GOLONKA, E. M. *et al.* Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, v. 27, n. 1, 2014.
- GOLEMAN, D. *Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- GREIN, M. Fremdsprachenlernen: Eine Frage des Alters? *Magazin Sprache*, Munique, out. 2014. Disponível em: <<https://www.goethe.de/de/spr/mag/20437988.html>>. Acesso em: 6 dez. 2016.
- JOHNSON, L. *et al.* *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: New Media Consortium, 2015. Disponível em: <<http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2016.
- KNITTEL, T. F. *A utilização de dispositivos móveis como ferramenta de ensino-aprendizagem em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18164/1/Tania%20Filomena%20Knittel.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2016.
- KUKULSKA-HULME, A. *et al.* The genesis and development of mobile learning in Europe. In: PARSONS, D. (Coord.). *Combining e-learning and m-learning: new applications of blended resources*. Hershey: IGI Global, 2011.

LEFRANÇOIS, G. R. *Teorias da aprendizagem*. Tradução da 5. ed. norte-americana. São Paulo: Cengage, 2013.

LEMOS, A. Cultura da Mobilidade. In: BEIGUELMANN, G.; LA FERLA, J. *Nomadismos tecnológicos*. São Paulo: Senac, 2011. p. 15-34.

MATTAR, J. A. *Design educacional: educação a distância na prática*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MEDELLÍN, E. A. S.; TORRES, R. G.; MONTOYA, M. S. R. Competencias tecnológicas y de contenido necesarias para capacitar en la producción de recursos de aprendizaje móvil. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 39, mar. 2012.

NEVES, D. A. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. *Ciência da informação On-line*, Brasília, v. 35, n. 1, p. 39-44, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a05.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

PADULA, R. S. *Inovação em educação: museus permeados por tecnologia como inspiração para o ambiente escolar*. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18188/1/Roberto%20Sanchez%20Padula.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

PRIETO, J. C. S.; MIGUELÁÑES, S. O.; GARCIA-PEÑALVO, F. J. Mobile-Learning: tendencies and lines of research. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON TECHNOLOGICAL ECOSYSTEM FOR ENHANCING MULTICULTURALITY, nov. 2013, Salamanca. *Proceedings...* Salamanca, 2013.

ROCHE, J.; MUÑOZ, F. S. Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für In-*

terkulturelle Fremdsprachenunterricht, v. 19, n. 2, p. 121-145, out. 2004. Disponível em: <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/36/33>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

ROCHE, J.; RÖHLING, J. *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen: Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Hohengehren: Schneider, 2014.

SANTAELLA, L. *Cultura das mídias*. São Paulo: Razão Social, 1992.

