



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**PUBLICAÇÕES NACIONAIS SOBRE CALL E OUTRAS
TECNOLOGIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UM OLHAR NA SEGUNDA
DÉCADA DO SÉCULO XXI**

SÃO CARLOS

2015



Universidade Federal de São Carlos

ROBERTA DE OLIVEIRA GUEDES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

**PUBLICAÇÕES NACIONAIS SOBRE CALL E OUTRAS TECNOLOGIAS NO ENSINO
E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UM OLHAR NA SEGUNDA
DÉCADA DO SÉCULO XXI**

ROBERTA DE OLIVEIRA GUEDES

Bolsista: CAPES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Eliane Hércules Augusto- Navarro

São Carlos - São Paulo - Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G924p Guedes, Roberta de Oliveira
Publicações nacionais sobre CALL e outras
tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas
estrangeiras : um olhar na segunda década do século
XXI / Roberta de Oliveira Guedes. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
308 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.
2. CALL. 3. Tecnologia. I. Título.

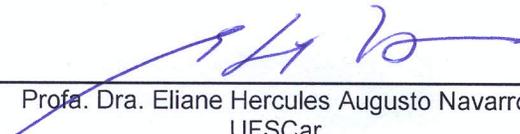


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

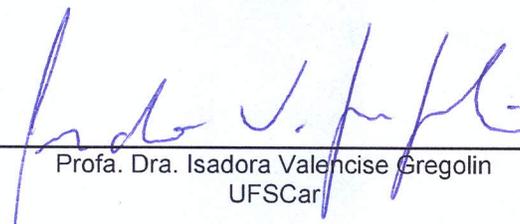
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Roberta de Oliveira Guedes, realizada em 17/04/2015:



Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro
UFSCar



Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
UFSCar



Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar



Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi-Furlan
UFES



Profa. Dra. Denise Campos Kuhn
UNAERP

Dedico este trabalho a Deus, à minha família,
em especial ao meus pais, Arlindo e Rose, e
aos meus irmãos, Felipe e Frank William

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Ao meu pai herói, Arlindo, por ser um homem amado, digno, único, que sempre me inspirou e me ensinou todos os bons valores que uma pessoa deve ter.

À minha forte mãe, Rosemary, por ser uma guerreira, sempre batalhadora, exemplo de luta e coragem.

Ao meu irmão mais velho, Frank William, que apesar de suas limitações sempre esteve por perto de coração.

Ao meu irmão mais novo, Felipe, por ser meu grande amigo, meu companheiro fiel de todos os dias e horas.

A todos os meus familiares, pela força e pelo apoio, mesmo que distante, porém sincero e fraterno.

Às minhas amigas, em especial, à minha querida Lia Pelegrino, amiga e mãe de coração que sempre se preocupa, se desdobra em estar presente e cuidar de mim em todos os momentos.

À minha melhor amiga Cintia Macedo Regina, que mesmo distante geograficamente sempre esteve perto para me apoiar e animar.

À Fernanda Terruggi, Fernanda Gabriela Cardoso Peres, Thelma Sentini, Marina Luppi, Karina de Oliveira, Araci Guimarães, Vanessa Lima Fernandes Mota e Mônica Nini Rossette Maschetto, pelos momentos de descontração, carinho, oração e amizade verdadeira.

Às minhas companheiras de pós-graduação Patrícia de Oliveira Lucas e Viviane Garcia de Stefani, pelos momentos de discussão teórica e acadêmica, por compartilhar dos mesmos anseios, por serem tão divertidas e alegres e, sobretudo, por estarem sempre com o coração e os braços apertos para escutar e confortar.

A todos os meus queridos e amados alunos, que fazem parte não somente da minha vida profissional, mas da minha história de vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, pelos dez anos de trabalho, amizade e dedicação.

Às professoras Dra. Isadora Valencise Gregolin e Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes, pelas ricas contribuições e apoio durante o exame de qualificação.

A todos os professores da Universidade Federal de São Carlos do curso de Letras Licenciatura em Inglês e Espanhol, por estarem presentes em minha dupla graduação durante essa longa jornada de trabalho e estudos de mais de dez anos, por serem sempre tão atenciosos, profissionais e apoiarem meus estudos de maneira amigável e carinhosa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Curso de Letras da UFSCar, pelo apoio e pelas informações compartilhadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo importante apoio financeiro durante esses quatro anos de investigação.

Aos possíveis leitores desta pesquisa, pois sem eles este trabalho não teria razão de ser.

RESUMO

Dentre as diversas atividades humanas, é possível observamos a presença e a utilização das tecnologias em diferentes situações do cotidiano das pessoas, como no trabalho, nas escolas, nos momentos em família e de lazer (SANTOS, 2013, MIRANDA, 2013). Todavia, há uma lacuna de investigações sobre CALL (Ensino de Línguas Mediado por Computador), tecnologias e o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs) (REIS, 2010). A partir desse cenário e de iniciativas governamentais, de instituições, tais como a UNESCO e de universidades, que desenvolvem pesquisas sobre tecnologia em diversas áreas, propomos o desenvolvimento deste trabalho que tem como objetivo discutir as publicações oriundas de revistas e periódicos nacionais de QUALIS A (A1 e A2) da área de Letras/Linguística. Nossa análise compreende os anos de 2010 a 2014. Essas publicações são avaliadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e reconhecidas pelos pesquisadores como fidedignas na identificação dos periódicos nacionais (BONINI, 2004). Trata-se, portanto, de um estudo que seleciona publicações em revistas e periódicos específicos como objeto particular a ser examinado, caracterizando assim um estudo de caso instrumental, conforme propõe Stake (1994). A partir dessas publicações, analisamos as concepções de linguagem, de tecnologia, bem como as possíveis metodologias utilizadas, englobando ainda os resultados, as limitações e alguns dos encaminhamentos encontrados, a fim de compreender em que estágio se encontram as pesquisas nacionalmente divulgadas na área. Por meio da coleta e análise de dados, identificamos aqueles que possuem edições digitais *online* de acesso livre e gratuito e que abordam os temas desta pesquisa. Com base nos resultados, foi possível observar a incipiência dessa temática, de acordo com as publicações divulgadas. Além disso, nos foi possível, ainda, verificar a presença de diversos objetos de estudos que compõem as produções abordadas, assim como diferentes impactos da tecnologia no ensino de línguas e, também, a necessidade de maior domínio dos recursos tecnológicos pelos professores, fatores que podem ser abordados em outras investigações, uma vez que vivenciamos um contexto nacional que parece necessitar de mais divulgação de pesquisas acerca dessa temática.

Palavras- Chave: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia.

ABSTRACT

Among the various human activities, it is possible to observe the presence and the use of technologies in different situations of daily life, such as at work, in schools, at family times and leisure (SANTOS, 2013, MIRANDA, 2013, REIS, 2010). However, there is a shortage of research on CALL (Computer Assisted Language Learning), technology and teaching and learning of Foreign Languages (REIS, 2010). Based on this scenario and on government initiatives, institutions such as UNESCO and universities that develop research on technology in several areas, we propose the development of this work that aims to discuss the publications in national academic journals, classified with QUALIS A (A1 and A2) in Language/ Linguistics area. Our analysis comprehends the years 2010-2014. These publications are evaluated by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), recognized as a reliable reference by the researchers in identifying national journals (BONINI, 2004). It is, therefore, a study that selects research papers from specific journals as the particular objects being examined, characterizing an instrumental case study, as proposed Stake (1994). From these publications, we analyze the concepts of language, technology, and possible methodologies used, encompassing also the results, limitations and some of the referrals found in order to understand at what stage the research nationally published in the area is. Through data collection and analysis, we identified those publications that have online digital editions of free access and at the same time bring teaching subjects and foreign language learning, CALL and technology as theme in their published papers. Based on the results, we have noticed the incipience of studies in the area, according to the literature in our field of research. Besides, we could verify the presence of various objects that compose the covered studies, the different impacts of technology in language teaching (LT), the need of technological knowledge by the teachers, factors that may be addressed in other investigations, once we experience a national context that seems to require more academic disclosure about this theme.

Keywords: teaching and learning of foreign languages, CALL and technology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIN: Associação Brasileira de Linguística

ALAB: Associação de Linguística Aplicada do Brasil

APP: Apresentação, prática e produção

BASIC: Beginners All-Purpose Symbolic Instruction Code

CAI: Computer Aided Instruction

CALL: Computer Assisted Language Learning

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CETIC: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CGI.br: Comitê Gestor da Internet no Brasil

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPU: Central Processing Unit

DELTA Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicado

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais

DOAJ: Directory of Open Access Journals

ESP: Inglês para propósitos acadêmicos

FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos

GELNE: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste

IEL: Instituto de Estudos da Linguagem

IFC: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

LA: Linguística Aplicada

LE: Língua Estrangeira

MEC: Ministério da Educação

MCT: Ministério da Ciência e Tecnologia

MS-DOS: Microsoft Disk Operating

PBLE: Programa Banda Larga nas Escolas

PC: Computador Pessoal

PEC: Programas Educacionais por Computador

PLATO: Programmed Logic for Automatic Teaching Operations

PROINFO: Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROUCA: Programa um computador por aluno

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo

RBLA: Revista Brasileira de Linguística Aplicada

RBPG: Revista Brasileira de Pós-Graduação

REGESD: Rede Gaúcha de Ensino Superior à distância

SciELO: Scientific Electronic Library Online

SLA: Second Language Acquisition

TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

UCA: Um Computador por Aluno

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio Sinos

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFF: Universidade Federal Fluminense

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Avanços Tecnológicos_____	20
Figura 2- Relação do Homem com a Tecnologia nos diferentes períodos históricos__	23
Figura 3- A evolução do homem e dos instrumentos tecnológicos_____	25
Figura 4- Nuvem de concepções e ideias que englobam a tecnologia_____	30
Figura 5- Exemplo de atividade do modelo computador como tutor_____	53
Figura 6- Apple II _____	56
Figura 7- Exemplo de atividade do modelo computador como ferramenta_____	61
Figura 8: A trajetória das Ciências e do estudo de caso por Johansson (2003) _____	97
Figura 9: Diferentes estratégias no Estudo de Caso (JOHANSSON, 2003, p.3) _____	101
Figura 10: A análise do estudo de caso por diferentes estratégias (JOHANSSON, 2003, p.4) _____	103
Figura 11: Natureza da Pesquisa em estudos de caso sobre ensino e aprendizagem de línguas e tecnologia (MIRANDA, 2013) _____	120
Figura 12: A história e a evolução dos periódicos eletrônicos (OLIVEIRA, 2008, p.75) _____	137
Figura 13: ALFA: Revista de Linguística base SciElo _____	149
Figura 14: Página oficial da ALFA: Revista de Linguística (UNESP) _____	149
Figura 15: Página oficial dos Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP) _____	152
Figura 16: <i>Homepage</i> da Revista DELTA base SciElo_____	154
Figura 17: <i>Homepage</i> da Revista DELTA _____	156
Figura 18: <i>Homepage</i> da Revista Gragoatá _____	159
Figura 19: <i>Homepage</i> da revista Ilha do Desterro _____	161
Figura 20: Revista Ilha do Desterro base SciElo _____	162
Figura 21: <i>Homepage</i> da revista Letras de Hoje _____	164
Figura 22: <i>Homepage</i> da Revista Língua e Instrumentos Linguísticos_____	166
Figura 23: <i>Homepage</i> da Revista Matraga _____	168
Figura 24: <i>Homepage</i> da RBLA _____	170
Figura 25: Revista RBLA base SciElo _____	171
Figura 26: Edições da Revista ABRALIN _____	173

Figura 27: <i>Homepage</i> da revista da ANPOLL _____	175
Figura 28: Página Oficial da Revista Instituto de Estudos Brasileiros _____	177
Figura 29: <i>Homepage</i> da Revista Instituto de Estudos Brasileiros base Scielo _____	178
Figura 30: Página Oficial da Revista Trabalhos em Linguística Aplicada _____	180
Figura 31: <i>Homepage</i> da Revista Trabalhos em Linguística Aplicada base Scielo _____	181
Figura 32: <i>Homepage</i> da Revista Calidoscópico _____	183
Figura 33: <i>Homepage</i> da Revista Brasileira de Pós-Graduação _____	185
Figura 34: <i>Homepage</i> da Revista do Gel _____	187
Figura 35: <i>Homepage</i> da Revista do Gelne _____	189
Figura 36: <i>Homepage</i> da Revista Letras _____	191
Figura 37: <i>Homepage</i> da Revista Linguagem & Ensino _____	193
Figura 38: <i>Homepage</i> da Revista Organon _____	195
Figura 39: <i>Homepage</i> da Revista Todas as Letras Mackenzie (2010 a 2014) _____	197
Figura 40: <i>Homepage</i> da Revista Signum: Estudos da Linguagem _____	199
Figura 41: <i>Homepage</i> da Revista Veredas- Revista de Estudos Linguísticos _____	201
Figura 42: Nuvem de palavra: os objetos de estudo em CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE na segunda década do século XXI _____	257
Figura 43: Relações entre pesquisas qualitativas sobre ensino e aprendizagem de LE, CALL e tipos de estudos/metodologias _____	260
Figura 44: Conceitos de linguagem associados às pesquisas sobre CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE _____	269

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: As contribuições da tecnologia para o ensino de LE (FRANCO, 2010, p.2-3)	37
Quadro 2: Os três estágios do CALL desenvolvido por Kern & Warschauer (2000) e Warschauer (1996, 2000)	44
Quadro 3: As três fases do Call: resumo das características	73
Quadro 4: As três fases do CALL no Brasil propostas por REIS (2010,p.58)	79
Quadro 5: Alguns fatos importantes para o desenvolvimento do CALL no Brasil (SANTOS, 2013, p.18; REIS, 2010, p.83)	81
Quadro 6: Programas de pós-graduação no Brasil relacionando linguagens às tecnologias digitais (MIRANDA, 2013, p.1175-1176)	83
Quadro 7: Número de trabalhos identificados nos programas de pós-graduação brasileiros (MIRANDA, 2013, p.1181)	85
Quadro 8: Parâmetros para a seleção das revistas e periódicos	89
Quadro 9: Critérios para a seleção do corpus	89
Quadro 10: Especificidades da abordagem qualitativa e quantitativa (FREITAS E JABBOUR, 2011)	99
Quadro 11: Definição do que é estudo de caso por diferentes autores	106
Quadro 12: Características Gerais do Estudo de Caso	116
Quadro 13: Checklist para o desenvolvimento de estudo de caso (STAKE, 1995)	124
Quadro 14: Parâmetros da CAPES para avaliação e classificação dos periódicos	139
Quadro 15: Critérios do CNPq e do SciELO – avaliação de periódico	144
Quadro 16: Revistas pertencentes à área de Letras de Qualis A (1 e 2)	145
Quadro 17: Produções da Revista ALFA-Revista de Linguística da UNESP (2010 a 2014)	150
Quadro 18: Produções dos Cadernos de Estudos Linguísticos (2010 a 2014)	152
Quadro 19: Produções da DELTA (2010 a 2014)	157
Quadro 20: Produções da Revista Gragoatá (2010 a 2014)	159
Quadro 21: Produções da Revista Ilha do Desterro (2010 a 2014)	162

Quadro 22: Produções da Revista Letras de Hoje (2010 a 2014)	164
Quadro 23: Produções da Revista Língua e Instrumentos Linguísticos (2010 a 2014)	167
Quadro 24: Produções da Revista Matranga (2010 a 2014)	168
Quadro 25: Produções da RBLA (2010 a 2014)	171
Quadro 26: Produções da Revista da ABRALIN (2010 a 2014)	173
Quadro 27: Produções da Revista da ANPOLL (2010 a 2014)	175
Quadro 28: Produções da Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (2010 a 2014)	178
Quadro 29: Produções da Revista Trabalhos em Linguística Aplicada (2010 a 2014)	181
Quadro 30: Produções da Revista Calidoscópico (2010 a 2014)	184
Quadro 31: Produções da Revista Brasileira de Pós-Graduação (2010 a 2014)	186
Quadro 32: Produções da Revista do GEL (2010 a 2014)	188
Quadro 33: Produções da Revista do GELNE (2010 a 2014)	190
Quadro 34: Produções da Revista Letras (2010 a 2014)	192
Quadro 35: Produções da Revista Linguagem & Ensino (2010 a 2014)	194
Quadro 36: Produções da Revista Organon (2010 a 2014)	196
Quadro 37: Produções da Revista Todas as Letras Mackenzie (2010 a 2014)	198
Quadro 38: Produções da Revista Signum- Estudos da Linguagem (2010 a 2014)	200
Quadro 39: Produções da Revista Veredas (2010 a 2014)	202
Quadro 40: Nomes e abreviações das Revistas e Periódicos com o tema da pesquisa	203
Quadro 41: Coletânea das publicações investigadas	205
Quadro 42: Objetos de estudo sobre CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE	250
Quadro 43: Tipos de Estudos/ Metodologias em pesquisas em CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE na segunda década do século XXI	261
Quadro 44: Conceitos de Linguagem em pesquisas sobre CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE	265
Quadro 45: Conceitos de Tecnologia presentes nas investigações sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de LE	271
Quadro 46: Resultados, limitações e encaminhamentos de pesquisas sobre CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE	274

Gráfico 1: Incidências do objeto de estudos nas revistas em QUALIS A _____	253
Gráfico 2: Frequência dos tipos de Estudos/Metodologias em pesquisas sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem LE _____	263
Gráfico 3: Conceitos de Linguagem presentes nos trabalhos sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de LE _____	267
Gráfico 4: Conceitos de Tecnologia presentes nos estudos sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de LE _____	272

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
JUSTIFICATIVA	6
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	12
INDICAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
ESTRUTURA DA TESE	16
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1. INTRODUÇÃO	17
1.1. TECNOLOGIA	22
1.2. O ENSINO DE LÍNGUAS E A TECNOLOGIA	31
1.3. O CAMPO CALL: O ACRÔNIMO E SUA DEFINIÇÃO	39
1.3.1 FASES DO CALL	43
1.3.2. CALL BEHAVIORISTA: CONCEPÇÕES DO BEHAVIORISMO AO ESTRUTURALISMO	45
1.3.3. A SEGUNDA FASE DO CALL: O CALL COMUNICATIVO E SUAS CARACTERÍSTICAS	54
1.3.4. O CALL INTEGRATIVO E SUAS PARTICULARIDADES	63
1.3.5. CALL: TRÊS FASES EM TABELA	72
1.3.6. CALL: ÁREA DE INVESTIGAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA EM PROCESSO DE DEFINIÇÃO	74
1.3.7. UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS BRASILEIRAS EM CALL	78
CAPÍTULO 2- METODOLOGIA	87
2.1 INTRODUÇÃO	87
2.1.2. O UNIVERSO DE ANÁLISE DESTA PESQUISA	88
2.1.3. O NASCIMENTO DE UMA IDEIA E A SUA CONCRETIZAÇÃO EM PESQUISA: A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR	90
2.2. O LUGAR DO ESTUDO DE CASO NA CIÊNCIA	92
2.2.1. A PESQUISA QUALITATIVA E QUANTITATIVA: ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM ESTUDO DE CASO	98
2.2.2. A ORIGEM DO ESTUDO DE CASO	104
2.2.3. O QUE É ESTUDO DE CASO?	105
2.2.4. TIPOS DE ESTUDO DE CASO	112
2.2.5. RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESTUDO DE CASO	115
2.2.6. ESTUDO DE CASO E TECNOLOGIA	116
2.3. OS PROCEDIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM ESTUDO DE CASO: UM OLHAR GERAL	121
2.3.1. TRIANGULAÇÃO DE DADOS	129
2.3.2. PERIÓDICOS E REVISTAS ELETRÔNICAS: NOSSO OBJETO DE ESTUDO	133

2.3.3. AVALIAÇÃO DOS PERIÓDICOS E A ESTRATIFICAÇÃO EM QUALIS __ 138

CAPÍTULO 3- ANÁLISE DE DADOS	147
3.1. INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DOS PERIÓDICOS E REVISTAS BRASILEIROS ANALISADOS	147
3.1.1. OS PERIÓDICOS E REVISTAS BRASILEIROS DE QUALIS A1	148
3.1.1.2. ALFA: REVISTA DE LINGUÍSTICA	148
3.1.1.3. CADERNOS DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS	151
3.1.1.4. DELTA: DOCUMENTAÇÃO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA TEÓRICA E APLICADA	153
3.1.1.5. REVISTA GRAGOATÁ	158
3.1.1.6. REVISTA ILHA DO DESTERRO	160
3.1.1.7. LETRAS DE HOJE	163
3.1.1.8. REVISTA LÍNGUA E INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS	165
3.1.1.9. REVISTA MATRAGA	167
3.1.1.10. A REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA	169
3.1.1.11. REVISTA DA ABRALIN	172
3.1.1.12. A REVISTA DA ANPOLL	174
3.1.1.13. REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS	176
3.1.1.14. TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA	179
3.1.2. APRESENTAÇÃO DOS PERIÓDICOS E REVISTAS BRASILEIROS DE QUALIS A2	182
3.1.2.1. REVISTA CALIDOSCÓPIO	183
3.1.2.2. REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO	184
3.1.2.3. REVISTA DO GEL	187
3.1.2.4. REVISTA DO GELNE	189
3.1.2.5. REVISTA LETRAS	190
3.1.2.6. REVISTA LINGUAGEM & ENSINO	192
3.1.2.7. REVISTA ORGANON	194
3.1.2.8. REVISTA TODAS AS LETRAS- REVISTA DE LÍNGUA E LITERATURA	197
3.1.2.9. REVISTA SIGNUM: ESTUDOS DA LINGUAGEM	199
3.1.2.10. REVISTA VEREDAS- REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS	201
3.2. TRABALHOS SOBRE CALL, TECNOLOGIA E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	203
3.2.1. ANÁLISES E ASSEVERAÇÕES SOBRE A PERGUNTA DE PESQUISA 1	250
3.2.2. ANÁLISES E ASSEVERAÇÕES SOBRE A PERGUNTA DE PESQUISA 2	258
3.2.3. ANÁLISES E ASSEVERAÇÕES SOBRE A PERGUNTA DE PESQUISA 3	274
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS E SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE FUTURAS PESQUISAS	284
BIBLIOGRAFIA	288
APÊNDICES	294

APÊNDICE 1: OS TRÊS ESTÁGIOS DO CALL DESENVOLVIDO POR KERN & WARSCHAUER(2000) e WARSCHAUER(1996, 2000) _____	294
APÊNDICE 2: Exemplo de uma <i>checklist</i> (STAKE, 1995, p.54) _____	295
APÊNDICE 3: Revistas de QUALIS A1 _____	296
APÊNDICE 4: Revistas de QUALIS A2 _____	302

INTRODUÇÃO

É notória a incorporação e utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC) nas mais diversas esferas da atividade humana, como no trabalho para a realização de diversas tarefas e funções (in)corporativas; no ambiente educacional com a utilização de computadores e outras ferramentas tecnológicas para o ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos, além do desenvolvimento de pesquisas e difusão de conhecimento nos centros acadêmicos das universidades e, até mesmo, nos momentos em família ou de lazer (SANTOS, 2013, MIRANDA, 2013).

Nas atividades do dia-a-dia, podemos observar, por exemplo, o crescimento e a maior apropriação de diferentes aparelhos eletrônicos com recursos tecnológicos, entre eles, a Internet, inseridos nas práticas usuais para o desenvolvimento de diversas ações rotineiras.

Em uma pesquisa divulgada no mês de julho de 2014 pelo Jornal Folha de São Paulo¹, podemos constatar o cenário descrito acima em números que revelam a inserção da tecnologia cada vez mais crescente na rotina dos brasileiros. A partir desse estudo, é possível verificarmos o aumento do número de brasileiros que acessa a Internet diariamente por meio do telefone celular, por exemplo. Segundo essa publicação, mais de 31% da população, o dobro do percentual atingido no ano anterior (2013), utiliza esse aparelho telefônico como meio de comunicação virtual diária.

Outra pesquisa a se destacar refere-se à quantidade de brasileiros conectados à Internet, visto que pela primeira vez na história, segundo CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2012), metade da população brasileira está conectada a ela.

Dessa maneira, podemos observar com maior frequência o cenário que Kern, já no ano de 2006, destacava sobre o notável uso da Internet, assim como das conexões *wireless*, *mp3s*, *mp4s*, *ipods*, celulares, entre outros, na rotina das pessoas também nos dias atuais. Essa assiduidade tecnológica pode ser observada nas ações rotineiras mais simples e corriqueiras, como no trajeto até o trabalho, casa e/ou escola, bem como nas academias e outros ambientes,

¹Para maiores informações: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2014/06/1476690-numero-de-brasileiros-que-usa-a-internet-pelo-celular-mais-que-dobra-em-dois-anos-diz-pesquisa.shtml>

nos quais os indivíduos parecem estar sempre conectados a algum aparelho eletrônico para a realização das tarefas diárias (SANTOS, 2013, MIRANDA, 2013)

No que diz respeito às outras atividades humanas realizadas a partir ou por meio das tecnologias, Santos (2013) pontua que:

Na esfera do trabalho, o uso de computadores pessoais, da internet e de sistemas operacionais e *softwares* para realização de tarefas profissionais têm se mostrado cada vez mais inerente a nossa sociedade. Na esfera do entretenimento, a internet tem sido usada como uma das fontes mais procuradas de uso para o lazer. Na esfera acadêmica, as buscas em provedores da rede, a disseminação de periódicos científicos e a oportunidade de contatos profissionais de forma mais acessível lideram as práticas engendradas a partir do uso das TDIC² (SANTOS, 2013, p.16).

Em relação à esfera educacional, de acordo com pesquisa de Miranda (2013), podemos perceber que algumas disciplinas em diferentes áreas como a matemática, a linguística, a pedagogia, a biologia, entre outras, já começaram a (re) pensar sobre suas práticas ao explorar o ambiente virtual como contexto de investigação. Segundo a autora,

(...) quando voltamos o olhar para os estudos relativos à linguagem, em particular, podemos notar que nos últimos anos, sobretudo na primeira década do século XXI, houve crescimento de pesquisas cujo enfoque estava de alguma maneira relacionado às novas mediações tecnológicas (computador, celular, videogame...) (MIRANDA, 2013, p.1168).

De acordo com Reis (2010), essas pesquisas começaram a aparecer, uma vez que a linguagem cibernética revelou-se mediadora das articulações e das trocas entre os agentes envolvidos em contextos virtuais e sociais de interação, justificando, portanto, a necessidade iminente de estudos que partissem desse ponto.

Para Miranda (2013), esse momento configura-se em período histórico importante, uma vez que se faz necessária a criação e o estabelecimento de uma área de investigação que privilegie a linguagem e considere como objeto de estudo a interação humana com as tecnologias digitais, visto que é por meio dela que novas práticas sociais são construídas.

² A sigla TDIC significa Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Segundo a autora, nesse contexto, podemos encontrar o desenvolvimento de uma forma de pesquisa que, com pequenas alterações no que concernem as terminologias, pode ser caracterizada pela abordagem da linguagem relacionada às TICs.

Ainda em relação ao ambiente educacional, Miranda (2013, p.1168-1169) destaca alguns Programas de Pós-Graduação e Linhas de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia presentes em diferentes universidades espalhadas pelo país, tais como: o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (IEL-UNICAMP); o programa de Pós-Graduação em Letras- Linguagem, Tecnologia e Ensino da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); o programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em Linguagem e Tecnologia, o programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos da Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo (PUC-SP) em Linguagem, Tecnologia e Educação, entre outras existentes.

Para Miranda (2013), entretanto:

Esta pequena amostragem de algumas áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa de programas brasileiros de pós-graduação já aponta para a variação geográfica (diferentes estados), institucional (universidades federais, estaduais e privadas) e de grupos de pesquisa (professores e estudantes que se filiam a tal área) onde os trabalhos são desenvolvidos, indicando a amplitude e expressividade do momento histórico em que nos encontramos que, por conseguinte, demanda pesquisas para o entendimento do modo como as mediações tecnológicas têm sido usadas, transformadas ou utilizadas para transformar práticas letradas, bem como suas implicações e possibilidades (MIRANDA, 2013, p.1169).

Sobre as regiões do Brasil, onde podemos encontrar programas que privilegiam as tecnologias, destacamos o local em que este trabalho é proposto. Trata-se da Universidade Federal de São Carlos, que desenvolve a linha de pesquisa Linguagem Humana e Tecnologia desde o ano de 2005.

Em síntese, ao tratarmos o uso das TICs na educação, concordamos com Reis (2010), que menciona os estudos de Silva (2004), Brice (2004) e Moran (2007), ao concluir que, embora na universidade, o uso da internet possa ter otimizado, a princípio, os processos de produção, distribuição e consumo de textos, graças à crescente incorporação da comunicação mediada por computador, o mesmo parece não ocorrer nas escolas.

Podemos adicionar a esse cenário educacional ligado às TICs, o estudo de Reis (2010) que nos apresenta outras importantes pesquisas nacionais que abordam uma variedade de assuntos vinculados à tecnologia, tais como:

(...) as vantagens oferecidas pelas tecnologias ao ensino, o processo de interação mediado por tecnologias (PAIVA, 2001 a); os critérios que devem ser levados em consideração ao elaborar material didático digital (VENTROMILE-CASTRO, 2003; LEFFA, 2003); o processo de intervenção pedagógica em contextos distintos de interação virtual (REIS, 2004; REIS; SILVA, 2005); o uso de gêneros digitais e de narrativas multimídias no ensino de línguas estrangeiras (ARAÚJO, 2007 a; PAIVA, 2007 a, 2007; 2006; MARCUSCHI; XAVIER, 2004) (REIS, 2010, p.3-4).

No cenário acadêmico internacional, por sua vez, Reis (2010) destaca a preocupação de alguns autores (CHAPELLE, 2005; 2000; DEBSKY, 2003; EGBERT; PETRIE, 2005; HUBBARD, 2005; HUH; HU, 2005; LEVY, 2007; 2001 apud REIS, 2010) em aprofundar os estudos sobre tecnologias aplicadas à educação, a fim de que seja estabelecida uma “agenda de pesquisa” na área.

Por meio do estudo de Reis (op.cit), notamos também que há uma lacuna de pesquisas que trazem um panorama sobre CALL³ e outros recursos tecnológicos, a partir da descrição de práticas pedagógicas, teóricas e metodológicas presentes em investigações publicadas e realizadas no contexto digital, que privilegiem processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Assim, a partir dos dados levantados pelas pesquisas que abrem nossa introdução, da presença das tecnologias nas mais diversas ações humanas e áreas, da necessidade de se compreender o processo de inserção das mais variadas ferramentas tecnológicas e do momento histórico que estamos vivenciando, propomos desenvolver esta investigação que visa, em linhas gerais, colaborar para o debate teórico de pesquisas sobre CALL e outras tecnologias, sem desconsiderar a existência de outros recursos tecnológicos, uma vez que consideramos que nem todo recurso tecnológico prevê o ensino mediado pelo computador. Para tanto, selecionamos e analisamos 23 periódicos eletrônicos nacionais nos anos de 2010

³ Adotamos a sigla CALL (*Computer Assisted Language Learning*) em português como Ensino de Línguas Mediado por Computador

a 2014, avaliados pela CAPES⁴, considerada *referência máxima* (Bonini, 2004) na avaliação de publicações científicas, destacando o uso de CALL e de outras tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso que apresenta o propósito primário de entender o papel das TICs em contextos educacionais que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas por meio das publicações oriundas de revistas e periódicos de QUALIS A1 e A2 como foco de análise e apreciação global dos relatos pertencentes a esses trabalhos para a compreensão do cenário atual no Brasil.

Todavia, é importante ressaltar nesse momento introdutório que adotamos o acrônimo CALL em detrimento de outros, uma vez que nos posicionamos como Martins e Moreira (2012), Levy e Hubbard (2005), Chapelle (2003) e Warschauer (1998) que defendem que a utilização dessa terminologia para as pesquisas em tecnologia é a mais precisa, uma vez que o termo tem história, é dominante em diversas pesquisas e sites de busca e está consolidado e reconhecido cientificamente por diversos cientistas ao redor do mundo.

Além disso, os pesquisadores destacados acima são unânimes no posicionamento de que o acrônimo CALL não abarca somente as tecnologias mediadas pelo computador, sendo um construto que engloba várias outras possibilidades tecnológicas, embora nos dias atuais TIC seja considerado *o acrônimo do momento* (MARTINS E MOREIRA, 2012, p.252), podendo ser encontrado também nesta pesquisa.

No entanto, acreditamos ser importante ressaltar que Martins e Moreira (op.cit) apontam também em seus estudos a existência de pesquisadores que defendem que CALL se vincula apenas ao computador, não envolvendo outras tecnologias. Dessa maneira, mesmo que não nos apoiemos nessa posição e respeitando a sua existência, bem como a fim de não restringir o público leitor de uma corrente ou outra, desenvolvemos este trabalho destacando CALL e outras tecnologias em diferentes itens e tal posição pode já ser vista na escolha do título deste trabalho⁵.

⁴ A sigla CAPES significa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁵ O título deste trabalho é: Publicações nacionais sobre **Call e outras Tecnologias (Grifo Nosso)** no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Um Olhar na Segunda Década do SÉCULO XXI.

Além disso, inserimos este trabalho como parte das investigações realizadas na linha de pesquisa “Ensino e aprendizagem de Línguas”, do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Para que possamos compreender os motivos do desenvolvimento desta pesquisa, propomos a apresentação de outros itens que compõem esta introdução. São eles: justificativa, objetivos, indicação do embasamento teórico e estrutura da tese. É a partir desses outros elementos que desenhamos os possíveis caminhos norteadores para a construção deste trabalho.

Realizadas as considerações introdutórias para o desenvolvimento desta pesquisa, propomos explicitar no item a seguir nossa justificativa.

JUSTIFICATIVA

De acordo com estudo desenvolvido por Reis (2010) na área de CALL e ensino de línguas, no qual a autora traça um panorama sobre as pesquisas que envolvem esses temas tanto em âmbito nacional como internacional nos anos iniciais do século XXI, podemos verificar que ainda é pequena a quantidade de trabalhos publicados em periódicos acadêmicos que englobam essa temática conjuntamente, assim como são poucos os pesquisadores brasileiros envolvidos na investigação e produção de pesquisas nessa área. Notamos que o mesmo ocorre quando o foco são outros tipos de recursos tecnológicos como a utilização de celulares, *ipods* e outras tecnologias para o ensino.

Para a autora, esse contexto evidencia duas questões a destacar. São elas:

- 1) A urgência de pesquisadores brasileiros da área de CALL publicarem seus trabalhos em periódicos especializados em CALL;
- 2) A necessidade de desenvolver mais pesquisas sobre o contexto eletrônico, bem como a identificação de práticas sociais e discursivas realizáveis nesse contexto. (REIS, p.2-3)

Adicionamos aos questionamentos propostos por Reis (2010), certa preocupação de outros estudiosos que abordam também a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas que envolvam tecnologias e ensino de línguas, considerando a maneira como são construídas

as interações, as práticas sociais e discursivas a partir desse novo cenário educacional que se apresenta. Entre esses pesquisadores, podemos destacar Motta-Roth (2007), Moreira (2007), Araújo (2007), Leffa (2006), Veraszto, Silva, Miranda e Simon (2008).

Nos estudos de Veraszto, Silva, Miranda e Simon (2008), os autores destacam que:

Não é difícil reconhecer a importância que a tecnologia tem hoje em dia, em todos os âmbitos da nossa sociedade. Basta olharmos ao nosso redor. E devido a este fato, é surpreendente verificar que o estudo do fenômeno tecnológico não suscitou o merecido interesse acadêmico ao longo de tantos anos (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.66).

Além disso, em consonância com Dorneles (2012), acreditamos que, embora possamos encontrar uma gama de atividades de CALL sendo proposta na internet, bem como a maior utilização de computadores no dia-a-dia das pessoas, o estudioso chama nossa atenção para a falta de integração dessas tecnologias no currículo educacional, tanto nas escolas como nas universidades, uma vez que elas parecem ter ainda presença incipiente nesses contextos.

Outra dimensão, além da teórica- investigativa, que pode justificar o desenvolvimento desta pesquisa, está intrinsecamente vinculada à existência de certa necessidade governamental em implementar as tecnologias na sala de aula, através de alguns programas de governo⁶ mencionados a seguir.

A princípio, destacamos o “Programa Nacional de Informática na Educação” (ProInfo), criado pelo MEC (Ministério da Educação), através da portaria nº 522 em 09/04/1997, com o objetivo de promover o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino público fundamental e médio. A partir do dia 12 de dezembro de 2007, graças à criação do decreto nº 6.300, esse programa passou a ser denominado “Programa Nacional de Tecnologia Educacional”, tendo como principal finalidade promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Associado ao Proinfo, encontramos o projeto intitulado “Um Computador por Aluno” (UCA), uma iniciativa do Governo Federal, cujo propósito é intensificar as tecnologias da

⁶ Todos os programas aqui referidos podem ser encontrados no portal do MEC: portal.mec.gov.br

informação e da comunicação (TIC) nas escolas rurais e urbanas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.

Vincula-se também ao ProInfo outro programa e não projeto como o UCA, porém com título muito similar: “Programa um computador por aluno” (PROUCA)⁷, que tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais.

Segundo o MEC, os laptops educacionais mencionados acima contêm sistema operacional específico e características físicas que facilitam o uso e garantem a segurança dos estudantes e foi desenvolvido especialmente para uso no ambiente escolar.⁸

Paralelo a essas iniciativas governamentais, encontramos também o “Programa Banda Larga nas Escolas” (PBLE), que foi lançado no dia 04 de abril de 2008 pelo governo federal, que visa conectar todas as escolas públicas urbanas à internet.

A partir da exposição dessa gama de empreendimentos educacionais propostos pelo MEC, é notório o empenho governamental em prover recursos tecnológicos e de informação às escolas, dada a importância das TICs na sociedade contemporânea. Todavia, acreditamos que pouco é o impacto gerado por todo esse investimento em maquinários se: 1) os professores não estão devidamente preparados para trabalhar com essas tecnologias na prática, 2) há uma lacuna de pesquisas que orientem essas práticas, conforme asseveram alguns estudiosos e 3) o acesso às informações já produzidas por alguns cientistas da área não alcançam as salas de aula na sua totalidade.

Ocorre que a informática e suas tecnologias de informação e comunicação tornaram-se uma necessidade, e o governo por meio do Ministério da Educação revela a responsabilidade de investir nessa área, especialmente devido aos possíveis impactos econômicos e sociais que elas podem trazer. Dessa maneira, notamos a existência de uma série de programas e projetos políticos educacionais que concentram seus investimentos em suporte e maquinário eletrônicos prontos para serem ligados, porém desconectados com um

⁷O PROUCA foi um registro de preços (RPN) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para que os estados e municípios pudessem comprar com recursos próprios ou com financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) equipamentos eletrônicos. Instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010.

⁸O FNDE facilita a aquisição desses equipamentos com recursos dos próprios estados e municípios por meio da adesão ao pregão eletrônico disponível em www.fnde.gov.br/sigarpweb.

elemento chave: o professor, que também necessita de investimentos, de estudos e de tempo para tentar inserir as novas tecnologias em sala de aula.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁹, as TICs exercem um papel cada vez mais importante na forma de nos comunicarmos, aprendermos e vivermos. Por meio das TICs, a UNESCO acredita ser possível contribuir para o acesso universal à educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a administração educacional. Todas essas contribuições valem também para o ensino de línguas.

Além disso, ao desenvolver trabalhos com comunidades educacionais do mundo todo (Ministérios da Educação, institutos especializados, professores, aprendizes e participantes em capacitações), a UNESCO procura alavancar de forma efetiva o potencial das TICs, a fim de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O grande desafio a ser conquistado, segundo essa organização, é equipar efetivamente com todas as tecnologias necessárias as diversas comunidades de ensino e aprendizagem, de forma a atender aos interesses dos aprendizes e de todos aqueles envolvidos com educação, dentre eles os professores de línguas.

Por meio de uma plataforma intersetorial própria, a UNESCO aborda as TICs para a educação, focalizando o trabalho conjunto dos seguintes setores: Comunicação e Informação, Educação e Ciências, em que as questões sobre acesso, inclusão, equidade e qualidade na educação são tratadas.

É através de seus escritórios nacionais, regionais e institutos – em colaboração com seus parceiros, que a UNESCO obtém recursos que podem ajudar os países a desenvolverem TIC nas políticas, nas estratégias de ensino e atividades educacionais, considerando os possíveis desafios causados pela exclusão digital das populações mais desfavorecidas.

Dessa maneira, a organização propõe um programa que abarca:

1. Capacitação e aconselhamento de políticas públicas para o uso de tecnologias na educação, particularmente nos domínios emergentes como a aprendizagem móvel.

⁹ Todas as informações acerca da UNESCO no Brasil sobre tecnologia foram obtidas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>

2. Garantia de que professores tenham as habilidades necessárias para usar as TIC em todos os aspectos da prática de sua profissão por meio de ferramentas como o Marco Político de Padrões de Competência em TIC para Professores.
3. Apoio do uso e desenvolvimento de recursos e softwares educacionais plurilíngues, que sejam disponíveis para uso e reuso como resultado de licenças abertas (recursos educacionais abertos – REA; software livre e aberto [*free and open source software – FOSS*]).
4. Promoção de TIC para educação inclusiva, que inclua pessoas com deficiências e proporcione a igualdade de gênero.
5. Coleta de dados estatísticos e desenvolvimento de indicadores sobre o uso de TIC na educação.
6. Provisão de apoio à políticas públicas que garantem que o potencial de TIC seja aplicado efetivamente por todo o sistema educacional.¹⁰

Segundo a UNESCO, o Brasil precisa melhorar a competência dos professores em utilizar as tecnologias de comunicação e informação na educação, visto que a forma como o sistema educacional incorpora as TICs afeta diretamente a diminuição da exclusão digital existente no país.

Além disso, a organização reconhece que há muitas perguntas que precisam estar em mente quando discutimos o desenvolvimento de possíveis ações no que concerne à inserção das TICs na educação. Elas são:

Como as TICs podem ser utilizadas para acelerar o desenvolvimento em direção à meta de "educação para todos e ao longo da vida"? Como elas podem propiciar melhor equilíbrio entre ampla cobertura e excelência na educação? Como elas podem contribuir para reconciliar universalidade e especificidade local do conhecimento? Como pode a educação preparar os indivíduos e a sociedade de forma a que eles dominem as tecnologias que permeiam crescentemente todos os setores da vida e possam tirar proveito delas?¹¹

Conforme a própria organização, as perguntas mencionadas acima devem ser tratadas e discutidas, considerando:

¹⁰ Fonte: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>

¹¹ Para maiores informações, acesse: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>.

- ✓ Primeiro, as TICs são apenas uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer a aprendizagem.
- ✓ Segundo, as TICs, como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais.
- ✓ Terceiro, várias questões éticas e legais, como as vinculadas à propriedade do conhecimento, ao crescente tratamento da educação como uma mercadoria, à globalização da educação face à diversidade cultural, interferem no amplo uso das TICs na educação.¹²

Na busca de possíveis respostas as questões apresentadas anteriormente, a UNESCO apoia o governo brasileiro no desenvolvimento de ações que buscam difundir as TICs nas escolas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, compreendendo que o letramento digital é uma decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias.

Dessa maneira, notamos que a UNESCO tem parcerias com o Ministério da Educação, a fim de alcançar:

(...) as metas de universalização dos laboratórios de informática em todas as escolas públicas, incluindo as rurais, auxiliando também o Programa TV Escola, explorando a convergência das mídias digitais na ampliação da interatividade dos conteúdos televisivos utilizados no ensino presencial e a distância¹³.

Além de cooperar com o Ministério da Educação, a UNESCO no Brasil *conta com a permanente parceria das Cátedras UNESCO em Educação a Distância em várias universidades brasileiras, que utilizam as TICs para promover a democratização do acesso ao conhecimento no país*¹⁴.

Acreditamos que a exposição de alguns programas governamentais e da presença da UNESCO na Educação brasileira é necessária, uma vez que é a partir dela que podemos notar a existência de uma vontade política e de inúmeras metas propostas para a inserção das TICs nas salas de aula.

¹² <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>.

¹³ <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>.

¹⁴ <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>.

Por conseguinte, pesquisas que envolvem CALL, outras tecnologias e o ensino e aprendizagem de línguas podem nortear e colaborar para o desenvolvimento de possíveis diretrizes teóricas, metodológicas e práticas de como trabalhar com esses elementos em sala de aula, além de oferecer dados que podem auxiliar onde e como devem ser feitos os investimentos governamentais futuros.

Assim, a fim de compreender os possíveis caminhos apresentados em estudos publicados sobre temas como CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) em periódicos e revistas previamente selecionados, propomos o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objetivo apresentar e analisar publicações sobre CALL e outras tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas, destacando as concepções de linguagem e de tecnologia, bem como os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados.

Para tanto, analisaremos as revistas e periódicos selecionados considerando todo o cenário explicitado acima, que justifica a nossa pesquisa. Por sua vez, teorias sobre CALL, tecnologia, ensino e aprendizagem de línguas também fazem parte dessa composição, uma vez que compõem os temas de nossa procura e os textos analisados configuram-se como a base de nossa investigação.

Em síntese, a elaboração deste trabalho pode ser justificada e ancorada pela existência de interesses governamentais e não governamentais de inserir as tecnologias no ensino, pela necessidade de produção de mais pesquisas e de pesquisadores que abordem essa temática com a finalidade de desenvolver possíveis contribuições acerca dessa realidade.

Desenvolvidas as considerações acerca dos possíveis motivos que podem justificar a produção deste estudo, propomos a seguir, a apresentação mais precisa e detalhada dos objetivos que compõe nosso trabalho.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Doravante aos estudos de Reis (2010), que apresentou a agenda de pesquisa em CALL no início do século XXI, propomos o desenvolvimento desta pesquisa que destaca as

produções¹⁵ publicadas sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de línguas nos anos de 2010 a 2014¹⁶.

No entanto, para que possamos elaborar esta investigação faz-se necessária a apresentação dos objetivos a serem alcançados. Dessa maneira, os objetivos desta pesquisa são:

1) Levantar as revistas e periódicos nacionais conceituados em Qualis A¹⁷ pela CAPES na área de Letras/Linguística que abarcam temas sobre CALL e outras tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras;

2) Analisar a(s) concepção (ões) de linguagem, de tecnologia, voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas, bem como os posicionamentos metodológicos desenvolvidos pelos pesquisadores, que fundamentam a prática pedagógica dos estudos investigados, destacando os possíveis resultados, limitações e encaminhamentos de cada estudo pertencente às revistas e periódicos do item 1; a fim de apresentar que tipos de construções sobre o tema são contemplados no atual contexto científico brasileiro;

3) Propor possíveis sugestões e orientações para o desenvolvimento de novas pesquisas que englobem CALL, outras tecnologias e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir dos dados coletados e analisados oriundos dos itens 1 e 2.

Em síntese, ao emprendermos tal estudo, objetivamos melhor compreender como CALL, bem como outras tecnologias e o ensino de línguas são propostos na literatura da área, a fim de que possamos contribuir para o avanço do conhecimento, sobretudo em Linguística Aplicada (LA). Assim, para que alcancemos esse intuito, desenvolvemos as seguintes perguntas de pesquisa que norteiam nossa investigação. São elas:

¹⁵ As produções analisadas são: ALFA: Revista de Linguística, Cadernos de Estudos Linguísticos, DELTA, Gragoatá, Ilha do Desterro, Letras de Hoje, Língua e Instrumentos Linguísticos, Matraga, Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Revista da ABRALIN, Revista da ANPOLL, Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Trabalhos em Linguística Aplicada, a Revista Calidoscópico, a Revista Brasileira de Pós-Graduação, a Revista do Gel, a Revista do Gelne, a Revista Letras, a Revista Linguagem e Ensino, a Revista Organon, a Revista Todas as Letras, a Revista Signum e a Revista Veredas.

¹⁶ Selecionamos os anos de 2010 a 2014 na tentativa de desenvolver um olhar sobre as pesquisas selecionadas durante a segunda década do século XXI.

¹⁷ Utilizamos o critério do Qualis A, uma vez que é o índice de qualidade máxima estipulado pela CAPES e referência fidedigna das publicações científicas.

- 1) A partir da apresentação e análise de revistas e periódicos brasileiros, classificados com Qualis A pela CAPES, é possível identificar quais os objetos de estudo que envolvem pesquisas sobre CALL e outras tecnologias no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras na segunda década do século XXI?
- 2) Que tipos de estudos/metodologias e quais conceitos de linguagem e tecnologias são informados nas produções investigadas?
- 3) Que resultados, limitações e possíveis encaminhamentos são apresentados nas pesquisas analisadas e o que se pode depreender destes?

A partir das respostas de nossas perguntas de pesquisa, visamos compreender como se dá a construção de ideias e posicionamentos de diferentes pesquisadores brasileiros sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por meio do uso das tecnologias, destacando o objeto de estudo, as teorias, as metodologias, os possíveis resultados, limitações e encaminhamentos que podem aparecer. Para tanto, selecionamos produções publicadas durante os primeiros anos da segunda década do século XXI, isto é, os anos de 2010 a 2014, a fim de alcançar o objetivo proposto deste trabalho.

INDICAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como pilares teóricos basilares estudos de pesquisadores de áreas afins, tais como: a educação, a linguística e linguística aplicada com foco no ensino e aprendizagem de línguas.

A utilização dessas áreas parece-nos necessária, uma vez que é a partir delas que podemos traçar nosso percurso teórico por meio da exposição do panorama histórico e científico dos temas escolhidos neste trabalho, destacando o uso dos computadores e de outras tecnologias no ensino.

Segundo Valente (1993), *a introdução do computador na educação tem provocado uma verdadeira revolução na nossa concepção de ensino e de aprendizagem* (p.3). Além dos

computadores, autores como Faria (2010), Franco (2010), Arantes (2008), Juliano (2006), Leffa (2006), Dias (1999), Lévy (1997) e Valente (1993) também destacam o surgimento de outras inovações tecnológicas e os novos desafios propostos por elas ao longo do tempo.

Dessa maneira, acreditamos ser importante compreender como se dá a definição do conceito de tecnologia na literatura científica. Por essa razão, destacamos os estudos de Martins e Moreira (2012), Kenski (2008, 2003), Veraszto, Silva, Miranda e Simon (2008) e Silva (2002), uma vez que esses autores abordam as mais diferentes concepções existentes acerca desse tema.

Em sequência, propomos apresentar a ligação entre tecnologia e ensino por meio da exposição dos trabalhos de alguns pesquisadores que tratam essa combinação. As pesquisas a se destacar são de: Martins e Moreira (op.cit), Costa (2012), Gustsack (2012), Menezes (2009), Kenski (op.cit), Araújo (2007), Celestino (2006), Almeida Filho (2005), Paiva (2005), Ramal (2002), Flecha e Tortajada (1999), Lévy (1999) e Valente (1997).

Sabemos que a relação entre tecnologia e ensino de línguas é foco de estudo do campo CALL (*Computer Assisted Language Learning*) e é a partir dele que propomos traçar um panorama histórico acerca das pesquisas nessa área, salientando as três fases propostas por Warschauer e Healey (1998): behaviorista, comunicativa e integrativa, destacadas também nos estudos de Martins e Moreira (2012), Faria (2010), Hubbard (2009), Reis (2008), Lévy (2007, 2005, 1997), Souza e Almeida (2007), Leffa (2006), Moreira (2003), Gimenez (2001), Warschauer e Kern (2000) e Warschauer (2000, 1998, 1996).

Relacionamos às três fases do CALL as concepções de línguas intrínsecas a cada período. Dessa maneira, apresentamos: as concepções de língua estrutural por meio dos estudos de Conejo (2007), Saussure (2006), Almeida Filho (2005), Barbirato (2005), Widdowson (2005), Oliveira (2003), Jacob (2002), Nunan (1999), Félix (1998), Richards e Rodgers (1996) e Prator e Celce Murcia (1979), os conceitos que permeiam o comunicativismo (CAMPOS-GONELLA, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2003; BROWN, 2001; BARBIRATO, 2000, 2001; LITTLEWOOD, 1996; CELCE-MURCIA, 1989) e os paradigmas por detrás da abordagem de língua sociocognitiva (CARVALHO, 2005; MARCUSCHI, 2003; SALOMÃO, 1999).

Adicionamos às fases do CALL e às abordagens de línguas a proposição de CALL como área de investigação em Linguística Aplicada, como propõem Reis (2010, 2009),

Chapelle (2004, 2000) e Levy (2000), autores que enfatizam a necessidade iminente de uma agenda de pesquisa nesse campo.

Finalizamos nosso arcabouço teórico com o desenvolvimento da área de CALL no Brasil, a partir dos estudos de Santos (2013), Miranda (2013), Reis (2010) e Paiva (2000, 1999).

ESTRUTURA DA TESE

Para o desenvolvimento desta pesquisa, propomos sua estruturação em três capítulos que juntamente com a introdução e as considerações finais dão forma a este estudo.

Como ponto de partida, apresentamos nossa introdução, na qual destacamos o tema deste estudo. Em seguida, expomos as possíveis justificativas que sustentam a produção desta pesquisa, destacando no item subsequente os objetivos e as perguntas que norteiam esta investigação. Por fim, enfatizamos as publicações e autores que engendram teorias acerca da temática a ser estudada, mencionadas na indicação da fundamentação teórica, finalizando, dessa maneira, nossa introdução.

No Capítulo 1, *Fundamentação Teórica*, apresentamos os eixos centrais que sustentam este estudo. São elas: a tecnologia, o CALL e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

No Capítulo 2, *Metodologia da Pesquisa*, indicamos qual a natureza da pesquisa, o contexto e período de coleta que engloba o levantamento das revistas e periódicos da área de Letras/Linguística avaliados pela CAPES. Os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise também são apresentados nesse capítulo.

No Capítulo 3, *Análise de Dados*, propomos a apresentação e discussão dos dados coletados, norteados pelas três perguntas de pesquisa propostas e sustentados pelas teorias abordadas no primeiro capítulo.

Na sequência, realizamos as considerações finais sobre o trabalho e sugerimos os possíveis encaminhamentos de práticas pedagógicas, bem como a possibilidade do desenvolvimento de futuras pesquisas. Por fim, listamos as referências bibliográficas e disponibilizamos os apêndices e anexos que encerram este trabalho.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, propomos a apresentação e discussão de algumas teorias e estudos nacionais e internacionais que envolvem os temas: CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a fim de que elas possam, posteriormente, ser trianguladas com os dados obtidos na análise pelo pesquisador e leitor deste trabalho.

Como ponto de partida, iniciaremos nossa exposição com os primeiros trabalhos que envolvem os três primeiros temas mencionados, destacando suas abordagens de ensino e os contextos (histórico, científico e metodológico) de cada um até alcançarmos as pesquisas atuais, para que possamos, então, realizar um panorama científico e histórico e traçar o estado da arte acerca dos assuntos salientados em nossa investigação.

Abrimos nossa exposição com o aparecimento dos primeiros computadores em meados do século XX que traziam inerentes a eles dois componentes fundamentais para a área computacional. São eles: *hardware*¹⁸ e *software*¹⁹, que surgiam mais avançados naquele período, propiciando o desenvolvimento de novas técnicas e metodologias que, conseqüentemente, trouxeram a possibilidade de seu uso no meio educacional, como na aprendizagem de línguas em ambientes computadorizados (FRANCO, 2010; VALENTE, 1993).

De acordo com Valente (1993), *o ensino através da informática tem suas raízes no ensino através das máquinas* (p.4), fato que se confirma quando nos deparamos com a vanguarda inicial de uso de *software* na educação.

Ainda de acordo com Valente (op.cit), podemos encontrar os primeiros indícios da inserção de *software* na educação já no ano de 1924 com a utilização de máquinas de correção

¹⁸O termo *hardware* aplica-se à unidade central de processamento, à memória e aos dispositivos de entrada e saída e não se refere apenas aos computadores pessoais, mas também aos equipamentos embarcados em produtos que necessitam de processamento computacional, como os dispositivos encontrados em equipamentos hospitalares, automóveis, aparelhos celulares, entre outros. (fonte:<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hardware>, acesso: 06/04/2014).

¹⁹O *software* é a parte lógica, o conjunto de instruções e dados processado pelos circuitos eletrônicos do *hardware*. Toda interação dos usuários de computadores modernos é realizada através do *software*, que é a camada colocada sobre o *hardware* que transforma o computador em algo útil para o ser humano. (fonte:<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hardware>, acesso: 06/04/2014).

de testes de múltipla escolha, desenvolvida pelo Dr.Sidney Pressey e utilizada alguns anos depois por Skinner em 1950, que acoplou a esses maquinários o conceito de instrução programada, explicada a seguir:

(...) instrução programada consiste em dividir o material a ser ensinado em pequenos segmentos logicamente encadeados e denominados módulos. Cada fato ou conceito é apresentado em módulos sequenciais. Cada módulo termina com uma questão que o aluno deve responder preenchendo espaços em branco ou escolhendo a resposta certa entre diversas alternativas apresentadas. O estudante deve ler o fato ou conceito e é imediatamente questionado. Se a resposta está correta o aluno pode passar para o próximo módulo. Se a resposta é errada, a resposta certa pode ser fornecida pelo programa ou, o aluno é convidado a rever módulos anteriores ou, ainda, a realizar outros módulos, cujo objetivo é remediar o processo de ensino (VALENTE, 1993, p.4).

Embora essa proposta elaborada por Skinner tenha sido muito utilizada nos anos de 1950 e 1960, Valente (1993) assevera que ela não obteve muito êxito na sua forma impressa devido à dificuldade de disseminação e produção de materiais com a qualidade e o padrão desejados. Entretanto, foi com a chegada do computador que se notou alguns avanços e mudanças nesse cenário, uma vez que a partir desse momento *os módulos do material instrucional poderiam ser apresentados pelo computador com grande flexibilidade* (VALENTE, 1993, p.4).

Nesse contexto, Valente (op.cit) destaca a criação de novos programas que foram desenvolvidos, entre eles: o CAI (*Computer Aided Instruction*), que no Brasil recebeu a denominação de PEC (Programas Educacionais por Computador).

De acordo com Leffa (2006), sabemos que no momento histórico mencionado acima, tais tecnologias eram restritas a poucos como algumas universidades americanas, uma vez que esses recursos tecnológicos apresentavam alto custo para uma possível comercialização em massa.

No entanto, foram nas décadas seguintes de 1960 e 1970 que os *hardware e software* ganharam maior notoriedade na área educacional, graças ao advento do sistema computacional conhecido como *PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations)*, destacado nos estudos de Leffa (2006), Levy (1997) e Valente (1993). Desenvolvido pelo engenheiro Donald Bitzer da Universidade de Illinois (EUA) no ano de

1960, esse programa durou mais de quatro décadas e sua importância histórica dá-se pelo fato de que muitos conceitos modernos de computação foram desenvolvidos a partir dele, tais como: fóruns, mensagens eletrônicas, testes *on-line*, *e-mail*, salas de *chat* e os jogos *multiplayer*²⁰.

De acordo com Dias (1999), alguns anos depois do desenvolvimento do sistema *PLATO*, é possível visualizarmos uma transformação no que diz respeito ao acesso das tecnologias já não mais monopolizadas pelos governos e universidades, graças à chegada dos computadores pessoais (em inglês *Personal Computer*, sigla *PC*) lançados pela *APPLE* e *IBM* no final da década de 1970. Nesse novo cenário que se vislumbrava, usuários não mais dependiam de instituições externas como nas épocas anteriores para desenvolver *softwares*, uma vez que a partir desse momento era possível seu desenvolvimento em domicílios, escolas ou ambiente de trabalho. Já no início dos anos de 1980, a disponibilidade de computadores pessoais fomentou a criação de empresas e organizações sem fins lucrativos especializadas em *software* educativo. Nos Estados Unidos, *Broderbund* e *Learning Company* são alguns exemplos de companhias inaugurais dessa modalidade.

Já na década de 1980, Hubbard (2009) destaca a proliferação dos computadores *BBC*, *APPLE II* e *IBM PC*, em que podemos encontrar projetos acadêmicos envolvendo equipes de *designers*, programadores e professores de línguas. Contudo, essa época foi marcada pelo surgimento dos professores-programadores, que utilizavam a linguagem BASIC (*Beginners All-Purpose Symbolic Instruction Code*)²¹ para criar atividades para seus próprios alunos. Além disso, nesse período, podemos visualizar as primeiras conferências informais sobre

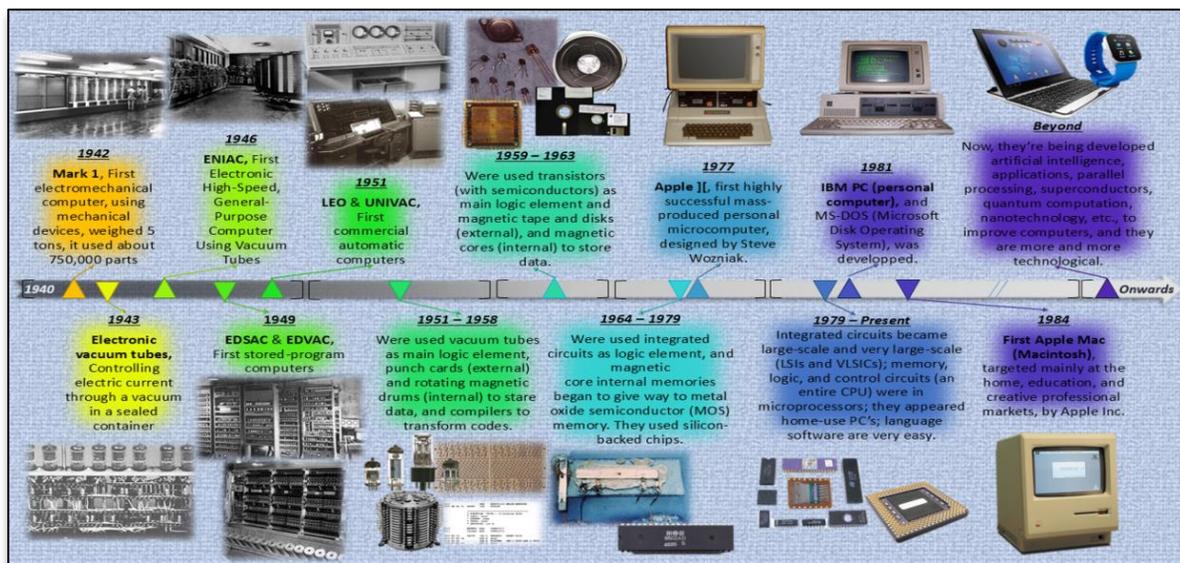
²⁰Jogos multijogador, também conhecidos como jogos *multiplayer*, são jogos que permitem que vários jogadores participem simultaneamente de uma mesma partida. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogos_multiplayer.

²¹ A linguagem Basic (*Beginners All-Purpose Symbolic Instruction Code*) foi desenvolvida por J.Kemeny e T. Kurtz em 1963 no Dartmouth College, com o objetivo de tornar claro o ensino dos conceitos da programação (fonte: <http://www.cotianet.com.br/bit/hist/basic.htm>)

esse tópico que mais tarde resultou na fundação de importantes organizações como o *CALICO*, *The Call interest section of Tesol* e o *EUROCALL* (HUBBARD, 2009, p.3).

A figura a seguir, pode sintetizar e adicionar outros importantes avanços tecnológicos mencionados nos períodos de 1940 a 1980.

Figura 1: Avanços tecnológicos



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/computers'-history-timeline.png>

A partir da figura destacada acima, podemos observar alguns acontecimentos importantes na história da tecnologia computacional. Entre eles, podemos mencionar: o primeiro computador eletromecânico, utilizado mecanicamente no ano de 1942 e nomeado *Mark 1*; a utilização de tubos de vácuos eletrônicos para controlar a corrente elétrica (1943); desenvolvimento do primeiro computador eletrônico de alta velocidade no ano de 1946, chamado *Eniac*; utilização dos primeiros programas de armazenamento (1949); aparecimento dos primeiros computadores portáteis comerciais (*Leo & Univac*) no ano de 1951; utilização de tubos de vácuo para armazenar e copilar dados (1951-1954), uso de transistores, fitas magnéticas e discos externos para o armazenamento de dados (1959-1963); nos anos de 1964-1979, os circuitos integrados e as memórias de base magnéticas começaram a dar espaço aos semicondutores de memória (MOS), que utilizavam chip de silicone; surgimento da Apple II, primeiro grande sucesso no que diz respeito aos computadores pessoais produzidos em massa no ano de 1977; aparecimento dos circuitos integrados em

grande escala, bem como dos PCs domiciliares, da CPU (*Central Processing Unit*) e linguagem de software mais fáceis de serem utilizadas no ano de 1979; desenvolvimento da IBM PC e MS-DOS (*Microsoft Disk Operating*) em 1981; presença do primeiro Apple Mac direcionado aos ambientes domésticos, educacionais e de trabalho no ano de 1984 e desenvolvimento da inteligência artificial, nanotecnologia e supercondutores nos anos seguintes.

Embora o advento das primeiras máquinas representadas acima, bem como dos programas computacionais e o desenvolvimento de *softwares* em diversos ambientes possam já serem visualizados há alguns anos, consideramos que o emprego do computador e de suas tecnologias ao ensino de línguas é uma prática ainda relativamente recente, visto que o primeiro computador voltado para a educação foi desenvolvido mais de 40 anos depois do *Mark I* (primeiro computador eletromecânico).

Além disso, a incorporação efetiva dos computadores e das tecnologias na sala de aula provoca inúmeras dúvidas, inseguranças e questionamentos entre aquilo que é dito e o que é feito por parte dos diversos agentes envolvidos nesse processo, entre eles, o professor (ARANTES, 2008; JULIANO, 2006).

Podemos compreender as indagações oriundas desse contexto ao analisarmos a afirmação de Warschauer (1996, p. 1 apud FARIA, 2010) ao ponderar a recente história da utilização de computadores através do CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), por exemplo, especialmente quando o autor reitera a restrição inicial dessas tecnologias a profissionais ligados à área computacional apenas.

Entretanto, foi devido à ampliação do alcance tecnológico e a possibilidade de seu uso variado em diversos ambientes como nas residências, chegando até as grandes corporações e escolas espalhadas pelo globo que Faria (2010) afirma que a utilização das tecnologias tornou-se fundamental *também por professores de línguas, pois são vários os benefícios pedagógicos que a aprendizagem mediada pelo computador pode proporcionar* (FARIA, 2010 p.1).

Nos itens a seguir, propomos estender nossas discussões sobre tecnologia e ensino, destacando como surgiu o CALL e a importância das teorias de ensino e aprendizagem de línguas para essas teorias.

1.1. TECNOLOGIA

De acordo com Silva (2002), o uso do termo “tecnologia” surgiu a partir da revolução industrial no final do Século XVIII e tem sido utilizado em outras áreas do conhecimento, além dos setores da indústria têxtil e mecânica.

Em seus estudos sobre o Dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (1982, apud KENSKI, 2003, p. 18), Kenski (2003) menciona que podemos encontrar o termo tecnologia sendo referenciado como *o estudo dos processos técnicos de um determinado ramo de produção industrial ou de mais ramos* (p.18).

Além da relação com a indústria presente nas proposições acima, podemos encontrar nas ciências humanas outras definições para o termo “tecnologia”. Conforme ponderam Martins e Moreira (2012), elas podem mudar *de acordo com o campo de conhecimento, com o embasamento teórico, com crenças e valores de diferentes grupos, com o espaço e com o tempo* (p.247), sendo assim, podemos inferir a existência de uma heterogenia sobre o conceito do que é tecnologia.

De acordo com Belloni (2003 apud Martins e Moreira 2012), na educação, o termo “tecnologia” pode apresentar dois sentidos, podendo ser usado para se referir:

- (i) ao conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção;
- (ii) aos artefatos tecnológicos, ou seja, as ferramentas pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aluno.

Nesta pesquisa, adotamos como conceito de tecnologia a segunda proposição desenvolvida por Belloni, uma vez que acreditamos que não basta apenas conhecer como um artefato funciona, mas sim compreender que papel ele pode desempenhar para a construção de conhecimento em sala de aula de maneira que sua utilização seja necessária e efetiva.

Ainda para Martins e Moreira (2012), tecnologia em sala de aula não se limita apenas ao computador e suas inúmeras ferramentas tecnológicas, bem como as incontáveis possibilidades produzidas pelas mesmas. Dessa maneira, os autores também incluem ao termo “tecnologia” as tecnologias mais tradicionais como o quadro negro, por exemplo, como um tipo de tecnologia assim como propõe Dudeney e Hockly (2007 apud Martins e Moreira 2012).

Para Kenski (2008, p.15), *as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana, além disso, a história da tecnologia está estreitamente ligada à história do homem, e por isso, é bastante complexa e com inúmeras ramificações* (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.61).

Segundo Veraszto, Silva, Miranda e Simon (2008),

(...) através de um estudo da evolução histórica das técnicas desenvolvidas pelo homem, colocadas dentro dos contextos sócio-culturais de cada época, é que podemos compreender melhor a participação ativa do homem e da tecnologia no desenvolvimento e no progresso da sociedade (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.61).

Essa relação entre técnicas e homem em diferentes momentos históricos associada à tecnologia pode ser representada pela seguinte figura:

Figura 2: Relação do homem com a tecnologia nos diferentes períodos históricos



Fonte: <http://esquadraodoconhecimento.files.wordpress.com/2011/12/idade-do-computador.png>

Nela, podemos compreender que as relações humanas e a história das tecnologias estão intimamente relacionadas, desde a utilização das pedras, dos metais, do bronze, das armas de guerra, dos aparelhos industriais até o computador, visto que cada um deles exerce

um papel singular para o próprio desenvolvimento do homem em cada período histórico, propiciando a possibilidade de se alcançar novas oportunidades e conquistas. Em outras palavras, notamos que os instrumentos e o homem se amalgamam e essa ligação pode resultar em outras possibilidades futuras não imaginadas, visto que:

(...) a nossa história tecnológica começou junto com o primeiro homem quando ele descobriu que era possível modificar a natureza para melhorar as condições de vida de seu grupo. O homem, ao descobrir que poderia modificar o osso, estabelecendo um novo uso para o mesmo, dava o passo inicial para a conquista do átomo e do espaço (VERASZTO, 2004 apud VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.66).

Assim, conforme Veraszto, Silva, Miranda e Simon (op.cit), quando estudamos o termo tecnologia na perspectiva histórica compreendemos que ele está intimamente ligado às técnicas desenvolvidas pelo homem ao longo de sua evolução. A interpeleção de tecnologia e técnica já pode ser constatada quando procuramos o significado e as raízes das duas palavras e deparamo-nos que ambas *têm origem comum na palavra grega techné que consistia muito mais em se alterar o mundo de forma prática do que compreendê-lo.* (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.61-62).

Além disso, podemos averiguar que:

O significado original do termo *techné* tem sua origem a partir de uma das variáveis de um verbo que significa fabricar, produzir, construir, dar à luz, o verbo *teuchô* ou *tictéin*, cujo sentido vem de Homero; e *teuchos* significa ferramenta, instrumento (TOLMASQUIM, 1989; LION, 1997). A palavra tecnologia provém de uma junção do termo *tecno*, do grego *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logus*, razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer (RODRIGUES, 2001). Em outras palavras o estudo da técnica. O estudo da própria atividade do modificar, do transformar, do agir (VERASZTO, 2004; SIMON et al, 2004a). (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.62).

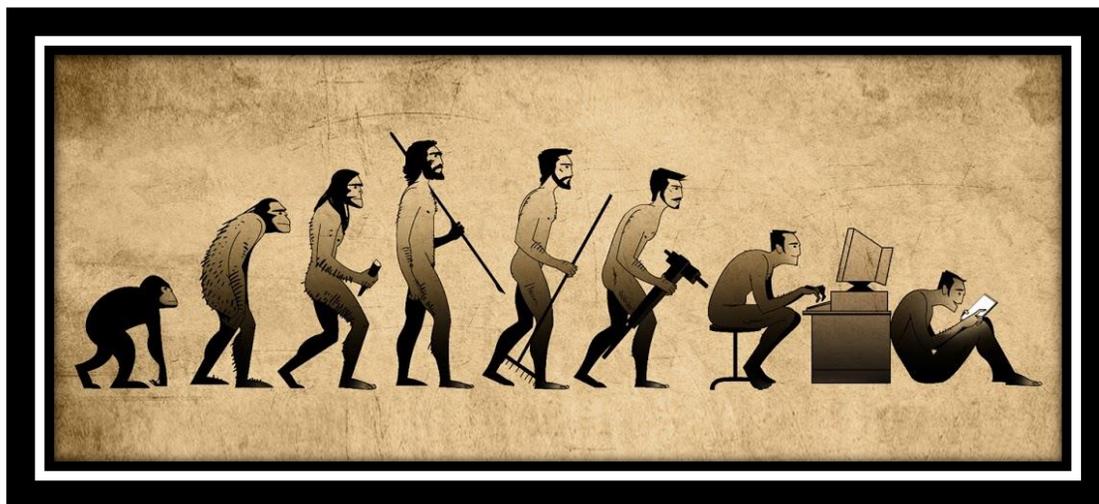
Dessa forma, podemos inferir que através da técnica, o homem pode modificar o meio e a si próprio, alterando sua relação com a natureza e com o próximo, visto que com *a técnica surgia então, junto com o homem a fabricação dos primeiros instrumentos e a manifestação do intelecto humano na forma de sabedoria* (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.64).

Para Kenski (2008), foi graças à criatividade e agilidade inerente aos seres humanos frente aos desafios impostos em diferentes tempos, que as mais diversas tecnologias se originaram. Assim, de acordo com a autora, cada época foi marcada por elementos tecnológicos que foram cruciais para a sobrevivência da humanidade como *a utilização da água, do fogo, de um pedaço de madeira ou de um osso de um animal, usado para matar, dominar ou afastar animais ou outros homens que pudessem representar ameaças à sobrevivência do homem* (p.15).

Os elementos tecnológicos mencionados por Kenski (op.cit), bem como a utilização das primeiras lâminas pelos homens primitivos são exemplos do que Veraszto, Silva, Miranda e Simon (2008) denominam de *instrumentos tecnológicos, pois representam a organização da comunidade para cumprir um propósito particular* (p.64) como: garantir a sobrevivência, desenvolver a caça e defender o território.

Na figura a seguir, podemos resumir a evolução do homem vinculado aos instrumentos tecnológicos, conforme propõem os pesquisadores acima.

Figura 3: A evolução do homem e dos instrumentos tecnológicos



Fonte: <http://www.commonsevaluation.com/wp-content/uploads/2013/04/Evolution.jpg>

Podemos adicionar à criação e utilização dos primeiros instrumentos pelo homem, o surgimento da linguagem, que para Lévy (1993) configura-se em uma das primeiras técnicas surgidas, podendo ser chamada de tecnologia intelectual.

No que se refere aos dias atuais, Lévy (1993) afirma que:

(...) na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo. A incidência cada vez mais pregnante das realidades tecnoeconômicas sobre todos os aspectos da vida social e, também os deslocamentos menos visíveis que ocorrem na esfera intelectual obrigam-nos a reconhecer a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos de nosso tempo (LÉVY, 1993, p.4).

Em síntese, segundo Kenski (2003), tecnologia envolve todo um conjunto de técnicas, que são utilizados para o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas, sendo que muitos dos produtos e equipamentos que utilizamos no nosso dia-a-dia (óculos, dentaduras, alimentos, medicamentos, prótese, vitaminas, etc.) não são considerados como tecnologia, embora sejam frutos de sofisticadas técnicas e inovações tecnológicas.

Além disso, nos estudos de Veraszto, Silva, Miranda e Simon (2008), os autores fazem uma coletânea das diversas concepções sobre tecnologia ao longo dos tempos. Elas são: 1) Concepção Intelectualista da Tecnologia, 2) Concepção utilitarista da Tecnologia, 3) Concepção da tecnologia como sinônimo de Ciência, 4) Concepção instrumentalista (artefatual) da tecnologia, 5) Concepção de neutralidade da Tecnologia, 6) Concepção do determinismo tecnológico, 7) Concepção de Universalidade da Tecnologia e 8) Sociosistema.

De acordo com a primeira concepção chamada Intelectualista da Tecnologia, notamos a presença de certa subordinação da tecnologia frente à ciência, uma vez que segundo essa ideologia não existe tecnologia sem teoria ao passo que existem teorias sem tecnologia. Em outras palavras, segundo Veraszto et al, por meio dessa definição podemos compreender (...) *a tecnologia como um conhecimento prático derivado direta e exclusivamente do desenvolvimento do conhecimento teórico científico através de processos progressivos e acumulativos, onde teorias cada vez mais amplas substituem as anteriores.* (p. 67)

Já na concepção utilitarista da tecnologia, notamos que o foco da tecnologia não se limitava a confirmação de teorias, mas sim em mostrar precisão, uma vez que de acordo com essa perspectiva inferimos *tecnologia como sendo sinônimo de técnica* (VERASZTO et al, 2008, p.68).

Na concepção da tecnologia como sinônimo de ciência, a tecnologia é entendida *com as mesmas lógicas e mesmas formas de produção e concepção* encontradas nas ciências naturais e na matemática (VERASZTO et al, 2008, p.68).

Para Veraszto et al, é a concepção instrumentalista (artefatual) da tecnologia a mais presente e comum em nossa sociedade. Nela, parece haver um imaginário no qual podemos encontrar uma relação simbiótica entre tecnologia e máquina, uma vez que segundo essa perspectiva, tecnologia é entendida como sendo simples ferramentas ou artefatos construídos para uma diversidade de tarefas (p.69).

Segundo esses autores,

Esse ponto de vista gera grandes confusões por acreditar que a produção tecnológica consiste apenas nos equipamentos gerados a partir da mesma. Isto pode fazer com que se acredite que basta saber ligar o equipamento, conhecer as siglas que os fabricantes criam e utilizá-lo, para ser *expert* em tecnologia (SILVA, 1999 apud VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.69).

Por sua vez, a visão que traz a concepção de neutralidade da Tecnologia, conforme os autores citados, pode ser considerada a mais polêmica entre as demais, visto que ela propõe que a tecnologia está isenta de qualquer interesse, seja ele, político, social, econômico ou militar, uma vez que é neutra. Segundo os estudiosos,

A ideia da neutralidade do conhecimento científico tem sua origem nas próprias condições de seu surgimento como tal, a partir do século XV, como uma oposição ao conhecimento (ou pensamento) religioso. Para muitos ciência e religião compartilhavam o mesmo objetivo: a verdade. A diferença seria que a ciência admite só a autoridade da razão e da experiência. O Iluminismo foi o primeiro movimento importante que questionou o pensamento religioso e potencializou a ideia da neutralidade. O positivismo, a partir do final do século XVIII, e tendo como base o pensamento de Bacon e Descartes, contribuiu para reforçá-la (p.69).

Por conseguinte, concordamos com Veraszto et al, de que *tecnologia, longe de ser neutra, reflete os planos, propósitos e valores da nossa sociedade* (p.70), uma vez que para os pesquisadores:

Fazer tecnologia é, sem dúvida, fazer política e, dado que a política é um assunto de interesse geral, deveríamos ter a oportunidade de decidir que

tipo de tecnologia desejamos. Mantendo o discurso que a tecnologia é neutra favorece a intervenção de experts que decidem o que é correto baseando-se em uma avaliação objetiva e impede, por sua vez, a participação democrática na discussão sobre planejamento e inovação tecnológica (GARCÍA, 2000, p. 132 apud VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.64).

De acordo com a concepção de tecnologia vinculada ao determinismo tecnológico, entendemos que ela parte do pressuposto de que tecnologia é *autônoma, auto-evolutiva, seguindo, de forma natural, sua própria inércia e lógica de evolução, desprovida do controle dos seres humanos* (VERASZTO et al,2008, p.70).

Segundo esse viés, a tecnologia parece ser maior que a sociedade e as forças que a circundam como a política, a economia, o militarismo, a educação, etc., uma vez que ela pode provocar mudanças e transformações em todas essas esferas, uma vez que conforme García (2000 apud VERASZTO et al, 2008, p.71) *não há como negar que a tecnologia condiciona o tipo de sociedade que vivemos e pode influenciar na configuração (e reconfiguração) da forma de vida moderna.*

Na concepção de universalidade da tecnologia como a própria denominação diz compreendemos que o conceito de tecnologia é universal, podendo ser utilizada e reproduzida em diferentes contextos e países, uma vez que como asseveram Veraszto, Silva, Miranda e Simon (op.cit) (...) *essa concepção aponta que os resultados obtidos do desenvolvimento tecnológico são válidos independentemente do contexto cultural, político, social ou econômico do local onde foi gerado* (p.72).

Por fim, a concepção de tecnologia mais recente que encontramos na literatura chama-se Sociosistema e traz um novo conceito de tecnologia, isto é:

(...) a tecnologia de uma forma alternativa. Um novo conceito que permite relacionar a demanda social, a produção tecnológica com a política e economia. O desenvolvimento de uma tecnologia constitui um processo aberto cujo curso é determinado pela interação dos diferentes grupos sociais relevantes (dadas às limitações interpretativas impostas pelas características do artefato em questão e seu meio cultural e econômico de seleção) (VERASZTO et al, 2008, p.73).

Assim, no que diz respeito a todas as concepções apresentadas, concordamos com Veraszto et al, (op.cit) ao afirmarem que:

(...) devemos considerar a tecnologia como um corpo sólido de conhecimentos que vai muito além de servir como uma simples aplicação de conceitos e teorias científicas, ou do manejo e reconhecimento de modernos artefatos. Precisamos deixar bem claro que o conhecimento tecnológico tem uma estrutura bastante ampla e, apesar de formal, a tecnologia não é uma disciplina como qualquer outra que conhecemos, nem tampouco pode ser estruturada da mesma forma. O conhecimento tecnológico não é algo que pode ser facilmente compilado e categorizado da mesma forma como o conhecimento científico. A tecnologia poderia ser apresentada como uma disciplina, mas sabemos que é mais bem qualificada como uma forma de conhecimento, e por isso adquire formas e elementos específicos da atividade humana (p.75-76).

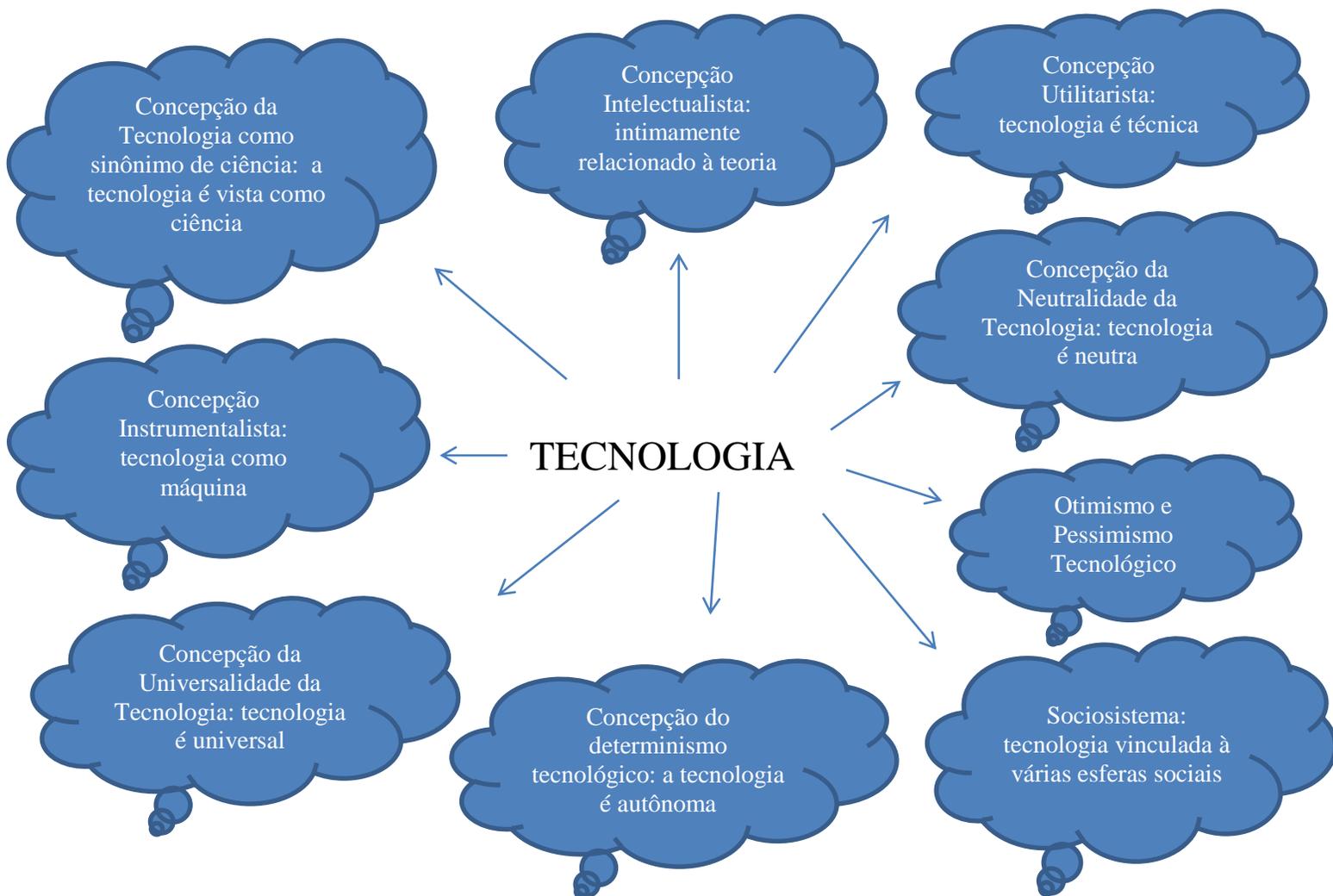
Além das diferentes concepções sobre tecnologia, dois outros termos são comumente associados a ela. Tratam-se do otimismo e pessimismo tecnológico.

A ideia do otimismo tecnológico, de acordo com Veraszto et al, está intimamente relacionada aos benefícios e inovações oriundas das tecnologias no mundo, uma vez que compreende *a tecnologia como uma forma de garantir o progresso e o bem estar social* (p.72).

De maneira dual, podemos encontrar a noção de pessimismo tecnológico que se articula através do pensamento de que o progresso científico é responsável pela ampliação das desigualdades econômicas e sociais, entre ricos e pobres (VERASZTO et al, 2008, p.72-73)

Em suma, podemos observar diferentes concepções e ideias associadas à tecnologia. Dessa maneira, a partir do estudo de Veraszto et al, desenvolvemos esse esquema de nuvem composto resumidamente dos construtos que envolvem a tecnologia. Nele, podemos observar a variedade de conceitos e posicionamentos teóricos e científicos que podem ser utilizados na tentativa de definir o que é tecnologia.

Figura 4: Nuvem de concepções e ideias que englobam a tecnologia (**Produção nossa**)



Mediante as diferentes concepções que envolvem tecnologia, sabemos, como dito anteriormente, que o uso de tecnologia no sistema educacional não é recente, conforme propõem Moreira e Silva (2012), uma vez que a tecnologia do giz e da lousa, por exemplo, é utilizada há anos e persevera até hoje na maioria das escolas. Da mesma forma, podemos mencionar a tecnologia do livro didático que ainda persiste em plena era dos inúmeros aplicativos e recursos dos *smartphones*.

É nesse cenário que acreditamos existir um dos grandes desafios dos dias atuais que consiste em adaptar a educação à tecnologia moderna e aos atuais meios eletrônicos de comunicação nas escolas. No entanto, notamos que a maioria das escolas brasileiras parece perpetuar as mesmas características metodológicas, teóricas e físicas do século passado,

embora possamos notar certo esforço da comunidade científica, dos professores e dos programas de governo²² para mudar essa realidade.

Acreditamos que tal descompasso pode agravar-se com as inúmeras e constantes inovações tecnológicas que resultam em novos paradigmas tecnológicos e em tecnologias cada vez mais complexas o que exige um domínio cognitivo mais apurado, provocando inúmeras dúvidas e questionamentos de como aproveitar de forma efetiva esses recursos tecnológicos na sua totalidade. Além disso, reconhecemos que há necessidade de todos os envolvidos com a educação e o ensino de línguas de conhecer as diferentes concepções e ideias que circundam a tecnologia, para que os posicionamentos sejam fundamentados teoricamente na prática.

No item a seguir, estendemos nossa discussão sobre tecnologia e ensino com destaque para o ensino de línguas.

1.2. O ENSINO DE LÍNGUAS E A TECNOLOGIA

Nesse item, propomos o desenvolvimento de proposições acerca da ligação do ensino de línguas e a tecnologia. Segundo Menezes (2009), o ensino de línguas estrangeiras e a tecnologia têm uma forte conexão histórica, uma vez que:

Se examinarmos a história da tecnologia, veremos que as inovações tecnológicas têm impactado o ensino de línguas desde a criação da escrita. A tecnologia tem sido um elemento necessário à educação desde o *volumen*, um rolo de papiro, até o *codex*, uma coleção de folhas costuradas, cujo formato é o mesmo dos livros como os conhecemos ainda hoje (MENEZES, 2009, p.4).

Para Menezes (op.cit), essa relação entre a tecnologia e o ensino de línguas não se limitou apenas à escrita e ao desenvolvimento dos livros, visto que está presente também em outros momentos como no surgimento do computador:

²² Na justificativa deste trabalho, é possível encontrarmos a descrição dos programas governamentais que incentivam a inserção de tecnologias nas escolas.

(...) A história do computador na educação, não apenas na América do Sul, mas no mundo inteiro, é bastante semelhante à história do livro. A socialização da tecnologia escrita não foi um processo simples. O livro enfrentou os mesmos problemas que o computador enfrenta hoje. O *codex* era caro e era privilégio de poucos (MENEZES, 2009, p.4).

As dificuldades mencionadas por Menezes (op.cit) podem ser também observadas na obra de Chartier (1998), na qual o autor traça um paralelo entre a entrada da tecnologia na sociedade atual e o aparecimento da imprensa de Gutemberg no ano de 1442, destacando o aparecimento dos manuscritos impressos. Segundo o autor, as mesmas dificuldades que o manuscrito impresso enfrentou frente aos manuscritos copiados à mão, no que diz respeito às práticas de leitura, por exemplo, o texto eletrônico parece enfrentar, uma vez que ele propiciou uma revolução na maneira de ler, visto as inúmeras possibilidades de leitura, de entrecruzamento de informações, de combinação de informações possíveis por meio da sua utilização que provocou certo desconforto dos leitores a princípio.

No início desse capítulo, é possível revisitarmos as informações que confirmam essa dificuldade de socialização dessas tecnologias e dos computadores, conforme expõe Menezes (2009), uma vez que essas tecnologias foram monopolizadas *a priori*, além de apresentarem custo elevado.

No que diz respeito ainda a essa relação entre ensino de línguas e tecnologia, podemos encontrar também nos estudos de Martins e Moreira (2012) essa ligação que parece se demonstrar cada vez mais forte no decorrer dos tempos. Em outras palavras, os estudiosos afirmam que: *a influência da tecnologia no ensino de línguas tem sido cada vez maior com o passar do tempo (HUBBARD e LEVY, 2006) e, a sua importância para a área é atualmente fato reconhecido e respeitado (BUTLER-PASCOE, 2011) (MARTINS E MOREIRA, 2012, p.248).*

De acordo com Martins e Moreira (op.cit), compreendemos que a história do ensino de línguas estrangeiras parece oscilar no tempo *como um pêndulo, conforme os professores procuram por soluções e caminhos diferentes em busca da melhor maneira de ensinar e aprender uma língua estrangeira* (p.248), isso porque da mesma forma como diversas frentes teóricas surgiram, consolidaram e perderam força, espaço e adeptos ao longo da história,

métodos de ensino e aprendizagem de línguas, por suas vezes, também aumentaram e diminuíram em popularidade (MARTINS e MOREIRA, 2012, p.248).

Dessa maneira, podemos inferir que a área de ensino de línguas é, portanto, produto de várias teorias e metodologias de ensino e aprendizagem, bem como de diferentes concepções, sobre o que significa aprender e ensinar em diferentes contextos. Segundo Martins e Moreira (op.cit), *faz parte desse cenário o uso da tecnologia, uma vez que à medida que diferentes métodos e/ou abordagens de ensino levam a uma série de divergências sobre os benefícios e limitações de cada um deles, da mesma maneira, existem também percepções diferentes sobre a relação ensino de línguas e tecnologia* (p.248).

O ano de 1998 foi um marco importante para as relações entre línguas e tecnologia, conforme afirmam Martins e Moreira (op.cit). Segundo os autores, destaca-se nesse período a publicação norteadora de Warschauer (1998), uma vez que foi a partir dela que podemos compreender inicialmente como se dão as diferentes percepções entre tecnologia e ensino ao longo da história. Ainda para os estudiosos, é na obra de Warschauer que podemos encontrar três perspectivas diferentes sobre o uso da tecnologia no ensino de línguas.

A princípio, Warschauer destaca que as primeiras pesquisas na área apresentam um enfoque determinista sobre essas concepções, no qual o computador, a partir desse viés, é considerado *uma máquina poderosa, capaz de trazer resultados determinados* (MARTINS E MOREIRA, p.249).

A segunda concepção trazida por Warschauer é fruto do *enfoque instrumentalista em que a ênfase é tirada da máquina em si, que é vista como ferramenta* (MARTINS E MOREIRA, p.249).

Já o terceiro paradigma denominado teoria crítica da tecnologia assume uma posição ambivalente frente às teorias anteriores, visto que procura considerar *fatores socioculturais, além de questões sobre ação humana, identidade e significado, que ajudam a entender as inter-relações entre tecnologia e aprendizagem de línguas* (MARTINS E MOREIRA, p.249-250).

Sobre essas três abordagens, partimos da posição de Martins e Moreira (op.cit) que concluem que:

São essas as principais perspectivas sob as quais a tecnologia é vista na área. É importante que se tenha isso claro para se compreender a relação

complexa que envolve a tecnologia, o ensino e as línguas e para que os profissionais da área se posicionem com relação à tecnologia na sociedade de maneira geral e, mais especificamente, no ensino de línguas. Educadores informados podem evitar armadilhas e concepções errôneas relacionadas ao uso da tecnologia no ensino (MARTINS E MOREIRA, 2012, p.250).

Adicionamos a essas concepções as novas possibilidades oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), importante predicado da sociedade de informação dos dias atuais nas mais diversas esferas humanas. Sobre elas, podemos encontrar algumas pesquisas que contemplam a utilização de uma gama variada de ferramentas digitais, com destaque para a Internet.

Entre essas pesquisas, podemos destacar os estudos de Araújo (2007), que afirma que é por meio da Internet que *são criados novos espaços, novos gêneros discursivos, novas possibilidades de interação que rompem barreiras do tempo, permitem fácil acesso a novos conhecimentos e informações, acarretando transformações sociais vertiginosas* (p.15).

A respeito dessas mudanças referidas acima, notamos a construção de alguns termos que caracterizam essas permutações, entre eles, podemos destacar: o *segundo dilúvio* (ROY SCOTT apud LÉVY, 1999, p.13) ou o *tsunami digital* (ARAÚJO, 2007, p.17), nomenclaturas utilizadas por diferentes autores, que aludem para a ideia de transformação, uma vez que é a partir dela que instituições são desafiadas, estruturas são transformadas e verdadeiros desafios à vida cotidiana, profissional e pessoal são apresentados.

Nesse contexto, é possível vivenciarmos uma rápida troca de informações entre indivíduos espalhados em pontos diversos do globo, fato que propiciou a construção de terminologias como “aldeia global”, “era eletrônica”, “o meio é a mensagem” e a “retribalização da humanidade” pelo pensador canadense Herbert Marshall McLuhan (MCLUHAN, 1969, 1971 apud ALMEIDA FILHO, 2005) em referência à influência dos meios de comunicação na sociedade.

Nos estudos de Almeida Filho (2005), encontramos ainda citações relevantes sobre os pensamentos de McLuhan (op.cit) que parecem nos ser atuais, entre elas, Almeida Filho (op.cit) nos chama a atenção para a necessidade de instituições escolares introduzirem e discutirem os meios de comunicação disponíveis na sociedade vigente, a fim de promover um diálogo educacional entre escola e vida cotidiana, uma vez que

(...) as salas de aula não são mais o único referencial pedagógico, muito menos o exclusivo espaço de aprendizagem. As fronteiras geográficas estão diluídas, o mundo atual está interligado (plugado) no aqui-agora pela simultaneidade da mídia (ALMEIDA FILHO, 2005).²³

No que diz respeito aos profissionais da educação, Kenski (2008) afirma a importância de que eles tenham tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias, para que, na prática, façam escolhas conscientes que possam integrar situações reais e digitais, visto que: (...) *o mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável. Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena* (KENSKI, 2008, p.9).

Ainda na área de educação, Flecha e Tortajada (1999) definem como nova função da educação propor trabalhos com as TICs, bem como o desenvolvimento das habilidades necessárias para o seu uso, que envolvem *a seleção e processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc.* (FLECHA E TORTAJADA, 1999, p. 25).

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs (2002) para o curso de Letras enfatizam que o professor (...) deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, **de fazer uso de novas tecnologias (Grifo Nosso)** e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (p.206).

Paiva (2005), por sua vez, propõe uma discussão que envolve a formação dos professores ao tratar o novo perfil dos cursos de Letras, concluindo ser imperativa a determinação de um percentual de horas mínimas a serem dedicadas ao ensino de Línguas Estrangeiras (doravante, LE) em cursos de licenciatura com o uso da Internet.

Sendo assim, compreendemos que as pesquisas acerca do uso de tecnologias em sala de aula de LE devem se estender à área de formação de professores, para que as universidades sejam capazes de preparar, de forma adequada, profissionais capacitados a atuar em uma sociedade marcada pelos recursos digitais e pelo fluxo contínuo de informações. Em outras

²³ Fonte: http://www.espacoacademico.com.br/055/55mh_almeida.htm

palavras, entendemos que a universidade não pode desconsiderar essa realidade e continuar formando seus alunos como fazia há décadas atrás.

Além disso, adicionamos a esse contexto os estudos de Michael Lévy (1993, 1999) importante teórico do ensino de línguas mediado por computador, que já no final da década de 1990 ressaltava que a rápida e contínua introdução da nova tecnologia na educação não era compatível à habilidade dos professores de avaliá-la adequadamente na mesma velocidade, fazendo com que aqueles que desejassem adentrar o campo da aprendizagem de línguas mediada pelo computador enfrentassem problemas tanto a nível conceitual como prático.

De acordo com outros estudiosos (CELESTINO, 2006; RAMAL, 2002), parece-nos que tal situação descrita por Lévy (op.cit) persiste nos dias atuais, visto que para além do fato de a preparação dos professores para fazerem uso das tecnologias digitais nas suas práticas educativas cotidianas não serem apenas uma questão técnica, de maior ou menor domínio das tecnologias, como acaba por ser predominantemente encarada na formação convencional, são fortes as evidências como aponta estudo realizado por Costa (2012), de que as estratégias para o desenvolvimento profissional que têm vindo a ser seguidas carecem de eficácia do ponto de vista metodológico.

Para Celestino (2006), a reflexão sobre a formação dos cidadãos e, em particular, sobre a formação de professores, é crucial, não havendo (...) *lugar para uma formação dogmática; ao contrário, o paradigma sobre o qual se constrói a sociedade atual requer uma formação científica que seja analítica e crítica* (CELESTINO, 2006, p.74).

Nesse contexto, uma formação que exija a construção de saberes diferenciados em um domínio teórico-prático que envolva, também, o manejo eletrônico das tecnologias enquanto ferramentas de apropriação de novos saberes se faz cada vez mais imprescindível. Segundo Ramal (2002, p.229), (...) *a informática é a alternativa aos paradigmas atuais de formação docente, que sugere processos e espaços de análise, questionamentos e reconversão do habitus, viabilizando a vivência, ao longo dos cursos e das diversas situações escolares.*

Além disso, concordamos com Gustsack (2012), ao considerarmos que a formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, sabendo explicar o(s) porquê (s) e como integrar o computador e outras

ferramentas tecnológicas na sua prática pedagógica, podendo ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, construindo novos sentidos e significados em sala de aula.

Em síntese, adotamos a posição de Valente (1997) que assevera que podemos associar a prática pedagógica vinculada às novas tecnologias à necessidade iminente de serem criadas condições para que o professor saiba (...) *recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir* (VALENTE, 1997, p.14).

Dessa maneira, a relação entre tecnologia e ensino e aprendizagem de línguas pode redimensionar o ensino e aprendizagem por meio da tecnologia, a partir de sua integração.

Ainda sobre as inovações tecnológicas e o ensino de línguas, destacamos algumas informações pontuadas por Franco (2010), que a partir dos estudos realizados por Menezes (2008), desenvolveu um quadro com as mais importantes tecnologias, enfatizando suas possíveis contribuições para o ensino de Línguas Estrangeiras. Elas estão divididas cronologicamente, conforme podemos observar a seguir:

Quadro 1: As contribuições da tecnologia para o ensino de LE (FRANCO, 2010, p.2-3).

Ano	Tecnologia
1578	Primeira gramática para estudo individualizado: gramática do hebraico pelo Cardeal Bellarmine.
1658	Primeiro livro ilustrado, o <i>Orbis Sensualim Pictus</i> , de Comenius. Livro de vocabulário em latim para a educação infantil.
1878	Invenção do fonógrafo, por Thomas Edson.
1902-1903	Primeiro material didático gravado por <i>The International Correspondence Schools of Scranton</i> . O material era composto por livros de conversação acompanhados pelos cilindros (recurso de áudio) de Thomas Edson.
1926	Invenção da televisão por John Baird. No entanto, somente em 1950 a TV chegou ao Brasil.
1930	Walt Disney produziu os primeiros <i>cartoons</i> para o ensino de inglês básico. Em 1943, os estúdios de Walt Disney produziram uma série de filmes com atores, intitulada <i>The March of Times</i> .
1940s	Surgimento do gravador de fita magnética.

1943	A BBC iniciou transmissões em rádio com pequenas aulas de inglês. Somente na década de 60, transmitiu cursos de inglês em 30 línguas para quase todo o globo terrestre.
1950s	Criação de laboratórios de áudio.
1960	Início do ensino de línguas mediado por computador com o projeto PLATO (<i>Programmed Logic for Automatic Teaching Operations</i>), na Universidade de Illinois.
1980s	Surgimento dos primeiros computadores pessoais (PCs) no Brasil.
1991	Acesso à rede mundial de computadores no Brasil, interligando várias universidades e professores universitários. O acesso público à rede só aconteceu em 1994.
1997	Introdução à WWW nos moldes que conhecemos hoje. Acesso a novas formas de comunicação como <i>email</i> , listas de discussão e fóruns.
1998	Aparecimento da ferramenta de busca <i>Google</i> .
Começo do século XXI	Início da WEB 2.0, na qual o usuário passa a ser produtor de conteúdo: redes de relacionamento como Orkut, blogs, podcast, repositórios de vídeo como o YouTube, enciclopédia mundial feita por usuários (a Wikipédia), entre outros.

Dentre as inovações tecnológicas que colaboraram para o desenvolvimento do ensino de línguas, podemos destacar: as primeiras gramáticas, os livros, os materiais didáticos, a produção de *cartoons*, a transmissão de aulas de Inglês via rádio, a criação dos laboratórios de áudio, o projeto *PLATO*, o acesso à Internet, ao email, ao Google, ao YouTube, o aparecimento e utilização da Wikipédia, o início da WEB 2.0, além do surgimento de aparelhos como: o fonógrafo, o gravador de fita magnética, a televisão e o computador.

Acreditamos que tais inovações são singulares e contribuem de certa maneira para o desenvolvimento do ensino, uma vez que trouxeram novas perspectivas e oportunidades para a aprendizagem. Dessa maneira, encerramos nossa discussão inicial sobre as inovações tecnológicas para o ensino, propondo estendê-la no item a seguir, a partir da apresentação do campo CALL.

1.3. O CAMPO CALL: O ACRÔNIMO E SUA DEFINIÇÃO

De acordo com Martins e Moreira (2012), a área de ensino de línguas é uma das únicas áreas de estudos que possui um campo específico para estudar a sua relação com a tecnologia, denominado CALL (*Computer Assisted Language Learning*).

Sabemos que o uso da tecnologia no ensino de línguas não é recente, visto que podemos encontrá-lo nesse cenário há algumas décadas, até mesmo em alguns séculos, conforme discutimos nos itens anteriores. No entanto, foram nas décadas de 1960 e 1970, de acordo com Martins e Moreira (op.cit), que a relação entre tecnologia e línguas se intensificou, principalmente com a criação dos laboratórios de línguas e a utilização dos primeiros computadores.

A partir dos anos de 1980, com o surgimento dos computadores pessoais, os estudos referentes ao uso da tecnologia no ensino de línguas passam a ter uma denominação própria na literatura da área, temos, então, o CALL, que *é por natureza, um campo de estudos interdisciplinar que sofre a influência e está ligado a diversos outros campos e disciplinas, sendo considerado parte da área de estudos Aquisição de Segunda Língua* (Blake, 2008; Chambers, 2010 apud MARTINS E MOREIRA, 2012, p.247).

Ao procurarmos a definição do acrônimo CALL, encontramos no dicionário intitulado *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Dicionário Longman de Ensino de Línguas e Linguística Aplicada), de Richards e Schmidt (2010), as seguintes concepções a destacar:

CALL (n): the use of a computer in the teaching or learning of a second or foreign language. CALL may take the form of: a) activities which parallel learning through other media but which use the facilities of the computer (e.g. using the computer to present a reading text); b) activities which are extensions or adaptations of print-based or classroom based activities (e.g. computer programs that teach writing skills by helping the student develop a topic and thesis statement and by checking a composition for vocabulary, grammar, and topic development), and c) activities which are unique to CALL.

Por meio dessas proposições, podemos compreender que, segundo o dicionário destacado acima, CALL está intrinsecamente associado à utilização de computadores no

ensino e aprendizagem de segunda língua ou de línguas estrangeiras, engloba outras atividades de ensino que utilizam outras mídias, que se apropriam das facilidades dos computadores para serem executadas (como o uso do computador para a apresentação de um texto), além de serem atividades singulares ao próprio CALL.

Essa ligação com o computador encontrada na definição de CALL acima pode ser localizada também nas pesquisas de alguns estudiosos, entre eles:

Beatty (2010) que define CALL como qualquer processo no qual um aprendiz usa um computador e, como resultado, melhora o aprendizado da língua. Para Egbert (2005), CALL significa basicamente usar computadores para apoiar o ensino e o aprendizado de línguas de alguma maneira; essa definição sendo aplicada a todas as línguas, áreas de habilidades e conteúdos. Hubbard (2009) considera que definições desse tipo funcionam como um ponto de partida para que se analise a área (MARTINS E MOREIRA, 2012, p.253).

Entretanto, baseado nos estudos de Garret (2009), Martins e Moreira asseveram que *CALL não é sinônimo apenas de “uso de tecnologia”* (MARTINS E MOREIRA, 2012, p.253), uma vez que:

O envio de emails, o uso do processador de texto e de arquivos digitais, a busca na web por materiais autênticos para as aulas, a postagem de materiais e notas em uma plataforma de aprendizagem de um curso (...) são usos limitados da tecnologia, e isso não constitui CALL propriamente. CALL significa a integração completa da tecnologia no aprendizado de línguas e designa um complexo dinâmico no qual tecnologia, teoria e pedagogia estão inseparavelmente entrelaçadas (MARTINS E MOREIRA, 2012, p.253).

Além disso, concordamos com Martins e Moreira (op.cit), quando os pesquisadores sintetizam que CALL

(...) não inclui simplesmente o computador; engloba as redes que os conectam, os periféricos e inúmeras inovações tecnológicas, visto que é um campo complexo que vai muito além do uso do computador apenas, incluindo diversos artefatos tecnológicos e aplicações não só para apoiar o aprendizado, mas também o ensino e a formação dos professores de línguas (MARTINS E MOREIRA, 2012, p.253).

Adicionamos à complexidade em definir o campo de maneira restrita aos computadores ou não à polêmica destacada por Martins e Moreira (op.cit) sobre a adoção do acrônimo CALL, que parece não ser unânime entre muitos pesquisadores, uma vez que muitos deles contrários a essa terminologia questionam o destaque dado aos computadores por meio da inserção dos léxicos “computador” e “assistido” frente a outros tipos de tecnologias existentes.

No que diz respeito a essa controvérsia, Levy (2007, 2005) reitera em seus estudos sua posição favorável à utilização de CALL já apresentada no artigo *Why call CALL “CALL”?* (Por que chamar CALL de “CALL”?) de Hubbard no ano de 2005. Segundo Levy (op.cit), o acrônimo CALL possui estável representação internacional, sendo utilizado em vários periódicos, entre eles, RECALL, On-CALL, etc; e embora novas tecnologias e termos possam surgir como os telefones celulares (mobile) e as TICs, CALL ainda se apresenta como um termo mais amplo, pois engloba todas essas tecnologias com sucesso. Em outras palavras, o autor afirma que:

O argumento central para a utilização de "CALL" é aquele que favorece a estabilidade em detrimento da precisão de representação. Em outras palavras, os defensores do "CALL" como um rótulo acreditam que o mais importante para escolhê-lo é que ele tenha potencial de resistir ao teste do tempo, ao invés de indicar mais precisamente a tecnologia predominante ou um modo de aprendizagem. Assim, a partir desse ponto de vista, é preferível utilizar CALL em detrimento de MALL (aprendizagem de línguas assistida móvel), por exemplo. Mesmo que MALL possa representar evolução atual do uso de tecnologias móveis na aprendizagem de línguas, a visão que é tomada de substituir o longo acrônimo padronizado (CALL) por um novo (MALL) é contra produtiva. Há duas razões principais para isso: a primeira é que a nova tecnologia não é comprovada e pode não resistir; a segunda é que CALL é diverso e a nova sigla não pode abranger atividades importantes de CALL que já existem e funcionam com sucesso (LEVY, 2007, p.182) ²⁴(TRADUÇÃO NOSSA).

²⁴ Na versão original: *The central argument for the use of "CALL" is the one that favours stability over accuracy of representation. In other words, advocates of "CALL" as a tag believe it is more important to choose a label that has the potential to stand the test of time rather than a label that may more accurately fit the prevailing technology or mode of learning. Thus, from this standpoint, CALL is preferred to MALL (mobile assisted language learning), for example. Even though MALL might represent current developments in the use of mobile Technologies in language learning, the view that is taken is that replacing a long-standing acronym (CALL) with a new one (MALL) is conterproductive. There are two main reasons for this: the first is that the new technology is not proven and may not take hold; the second is the CALL is diverse and the new acronym may not encompass important CALL activities that already exist and work successfully* (LEVY, 2007, p.182).

Além disso, Martins e Moreira (2012) asseveram que há outros motivos para que o acrônimo CALL se mantenha. São eles:

(...) necessidade de um termo global que possa ser empregado com segurança para descrever o que é feito na área e a existência de um grupo internacional e substancial de indivíduos e organizações profissionais que têm continuado a usar CALL por mais de trinta anos. Os novos acrônimos que surgem, apesar de apresentarem boas razões, servem mais para fragmentar do que para unir um campo que tem muito mais a ganhar se estiver unido (MARTINS E MOREIRA, 2012, p.252).

Ainda para Martins e Moreira (op.cit), notamos que esse novo campo de estudos tem se tornado alvo de pesquisas internacionais desde a década de 1970, principalmente nos Estados Unidos e na Europa. Em relação às publicações nacionais, a partir dos estudos de Reis (2010, 2008), sabemos que as pesquisas no Brasil começaram a surgir apenas no final da década de 1990.

Esse fato, segundo Martins e Moreira (2012) combina-se ao seguinte contexto:

CALL, como campo de estudos, ainda não é do conhecimento geral dos professores de línguas brasileiros; até mesmo porque não faz parte do currículo regular dos cursos de graduação na maioria das universidades. Em geral, são oferecidas disciplinas isoladas sobre tecnologia em geral. Outra razão para esse desconhecimento está no fato de as publicações internacionais serem, na sua maior parte, escritas em língua inglesa, o que se torna um empecilho para a disseminação do campo entre professores de outras línguas (MARTINS E MOREIRA, 2012, p.248).

Por essa razão faz-se imperativo o desenvolvimento e maior divulgação de estudos sobre CALL em território nacional, para que a comunidade científica e educacional possa debater sua história no ensino e aprendizagem de línguas, suas concepções, limitações e impactos dentro da sociedade. Dessa forma, propomos estender nossas discussões sobre CALL no item a seguir, traçando um panorama histórico sobre esse acrônimo, destacando suas fases ao longo do tempo e sua influência no ensino e aprendizagem de línguas.

1.3.1. FASES DO CALL: INTRODUÇÃO

O ano de 1960 marca o início da aprendizagem mediada por computador, a partir do desenvolvimento de um projeto conhecido como *PLATO* utilizado por algumas universidades americanas, conforme mencionado na introdução deste capítulo.

Segundo Hubbard (2009), o sistema *PLATO* foi o primeiro projeto de grande escala, desenvolvido na Universidade de Illinois, que utilizava uma abordagem instrucional programada cujo objetivo era fornecer aos alunos materiais práticos condizentes a seus níveis, além de *feedback* e reforços, conforme necessidade. Nesse cenário, Hubbard (op.cit) cita os estudos de Levy (1997), uma vez que esse autor destaca o desenvolvimento de materiais pelo sistema *PLATO* direcionados a uma grande quantidade de línguas, especialmente o Francês. Para Hubbard (op.cit) em síntese, esse sistema foi de grande valia, visto que foi projetado para manter detalhadamente registros de documentos de valor não somente para professores e alunos, mas também para os pesquisadores²⁵ (HUBBARD, 2009, p.3).

Além disso, de acordo com Leffa (2006), naquela época não havia microcomputadores e as aulas eram dadas em laboratórios ligados a um grande computador central (*mainframe*). No que diz respeito ao ensino de línguas, esse tipo de aprendizagem enfatizava, sobretudo, segundo o autor, a gramática com viés estruturalista, ou seja, *com muitos exercícios de manipulação das estruturas básicas da língua (reescrever uma frase afirmativa na forma negativa ou interrogativa, passar um verbo para futuro, reescrever um substantivo no plural, traduzir, etc.)* (LEFFA, 2006, p.13).

O período destacado acima é definido por Warschauer e Healey (1998) como o do “CALL behaviorista” e faz parte das três fases do CALL, a saber: (1) behaviorista, (2) comunicativa e (3) integrativa, propostas já por Warschauer no ano de 1996 e consolidadas nos estudos de Kern e Warschauer no ano 2000.

²⁵ Na versão original: (...) *first large-scale project was done with the PLATO system developed at the University of Illinois. This used a programmed instruction approach that provided students with practice material targeted to their presumed level along with feedback and remediation as needed. Levy (1997) notes that PLATO materials were developed for a number of languages, in particular French. The system was designed to maintain detailed records of value not only for the teachers and students but also for researchers* (HUBBARD, 2009, p.3).

O quadro a seguir resume as três fases propostas pelos autores (lembrando que elas serão melhores desenvolvidas nos próximos itens), destacando as tecnologias utilizadas, o paradigma de ensino de inglês, a concepção de linguagem, o uso dos computadores na sala de aula e os objetivos propostos em cada período.

Quadro 2: Os três estágios do CALL desenvolvido por Warschauer & Kern (2000) e Warschauer (1996, 2000)²⁶ (TRADUÇÃO NOSSA).

Os três estágios de CALL organizados por Kern & Warschauer(2000) e Warschauer (1996); (2000)	Décadas de 1970 a 1980: CALL Behaviorista/ Estrutural	Décadas de 1980 a 1990: CALL Comunicativo	Século XXI: CALL Integrativo
<i>Tecnologia</i>	Computador tipo <i>Mainframe</i> (Grande computador Central)	PCs: Computadores Pessoais	Multimídia e Internet
<i>Paradigma de Ensino de Inglês</i>	Gramática- tradução e Audiolingual	Ensino de Línguas baseado na Abordagem Comunicativa	Baseado em Conteúdo, Inglês para propósitos específicos e acadêmicos (<i>ESP, EAP</i>).
<i>Visão de Linguagem</i>	Estrutural (um sistema formal de estruturas)	Cognitiva (sistema construído mentalmente)	Sociocognitiva (desenvolvida em interação social)
<i>Principal Uso dos Computadores</i>	Exercícios de Repetição e Prática	Exercícios Comunicativos	Discurso Autêntico
<i>Objetivo Principal</i>	Precisão	Fluência	Atuação

A partir dessa divisão, muitos estudiosos do campo CALL passaram a desenvolver suas pesquisas, uma vez que era possível nortear e compreender os momentos históricos de cada uma, a tecnologia destacada, os recursos metodológicos utilizados e os programas desenvolvidos em cada fase.

Nos itens a seguir, propomos a apresentação de cada fase do CALL e as concepções de línguas intrínsecas aos três momentos, destacando seu surgimento, suas contribuições e limitações para a área de ensino e aprendizagem de línguas ao longo da história.

²⁶ No Apêndice 1, o leitor pode encontrar a versão original dessa tabela proposta pelos autores destacados.

1.3.2. CALL BEHAVIORISTA: CONCEPÇÕES DO BEHAVIORISMO AO ESTRUTURALISMO

A primeira fase do CALL, como citada anteriormente, denomina-se Behaviorista e surgiu na década de 1950, porém sua implementação ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 e foi embasada nos princípios das teorias de aprendizagem behavioristas e na concepção de língua pautada também no behaviorismo em voga naquela época, estendendo-se até os primeiros anos de 1980 (FARIA, 2010, REIS, 2008, LEFFA, 2006 e MOREIRA, 2003).

Segundo Moreira (2003), o behaviorismo foi uma das primeiras abordagens teóricas que buscou uma explicação sobre como se dava o processo de aprendizagem. De acordo com a pesquisadora, *sua aplicação ao ensino de línguas preconizava a imitação, memorização, repetição e a formação de hábitos “desejáveis”* (MOREIRA, 2003, p.282), comportamentos considerados ideais para alcançar o aprendizado.

Conforme essa teoria, as crianças, por exemplo, imitavam e repetiam os sons da língua materna, por meio do reforço positivo e continuavam a produzir ou reproduzir enunciados até formarem “hábitos” de uso correto da língua (MOREIRA, 2003). Em suma, nessa abordagem, *imitação e prática deveriam ser fundamentais para o aprendizado de uma língua* (MOREIRA, 2003, p.282).

Para Graham (2007), o behaviorismo é uma doutrina que concebe a psicologia como ciência do comportamento e não da mente e nesse viés o comportamento pode ser explicado sem fazer referência a eventos mentais ou a processos psicológicos internos, visto que tem origem externa, no meio.

No que diz respeito ao ensino de línguas, Leffa (2006), por sua vez, assevera também como Moreira (op.cit) que a concepção behaviorista é composta de muita repetição e reforço positivo, que são considerados necessários para formação dos “hábitos linguísticos”, uma vez que *a língua era vista essencialmente como a criação de novos automatismos* (LEFFA, 2006, p.14).

Sobre a concepção de língua intrínseca ao CALL behaviorista, acreditamos ser necessário expormos primeiramente como ela era definida naquele período, uma vez que suas características influenciaram alguns dos procedimentos utilizados na primeira fase do CALL.

Na literatura científica, é possível encontrarmos muitos estudiosos (CONEJO, 2007; SAUSSURE, 2006, OLIVEIRA, 2003) da metade do século XX que desenvolviam seus construtos sobre a língua com base no estruturalismo.

Quando pensamos em estruturalismo e visitamos as pesquisas e teorias sobre o assunto, notamos que um autor se destaca na área de Linguística. Trata-se de Ferdinand de Saussure e sua importância é tal que muitos outros cientistas da área consideram seus estudos, em especial a obra intitulada Curso de Linguística Geral, precursora do movimento estruturalista no início do século XX. Entre eles, podemos destacar Conejo (2007) que assevera que:

O marco do estruturalismo na Europa foi a publicação, em 1916, do Cours de linguistique générale, obra póstuma do linguísta suíço, Ferdinand Saussure. Foi a partir dessa obra e das fecundas discussões por ela levantadas, que a disciplina Linguística ganhou o relevo de ciência e os estruturalismos europeu e americano criaram suas bases de forma explícita ou implícita (CONEJO, 2007, p.1233).

Assim como Conejo (2007), encontramos nos estudos de Oliveira (2003) referência à obra saussuriana, uma vez que para a autora foi a partir da teoria proposta por Ferdinand de Saussure (1916) que conceitos significantes sobre a construção da ciência da linguagem foram estabelecidos com destaque para a delimitação do objeto de estudo das ciências humanas.

Dessa maneira, procuramos a obra de Saussure nomeada Curso de Linguística Geral (2006) mencionado pelos autores acima, a fim de averiguarmos qual o objeto de estudo das Ciências Humanas. Logo nas primeiras páginas do livro do autor, é possível depararmos com a resposta de nossa busca, ao visualizarmos que é a língua o foco do estudo saussuriano, uma vez que: (...) *a ciência se constituiu em torno dos fatos da língua...* (p.7), conforme propõe Saussure (op.cit).

De acordo com Saussure (2006), a língua configura-se como objeto de estudo da linguística, uma vez que:

Ela é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode-se localizá-la na porção determinada do circuito em que

uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la, ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento, somente pouco a pouco a criança a assimila. A Língua é uma coisa de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve. (...) Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas. A língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para o seu estudo. Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro.

Além disso, os signos da língua são por assim dizer tangíveis, a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores os atos da fala; a fonação duma palavra, por pequena que seja, representa uma infinidade de movimentos musculares extremamente difíceis de distinguir e representar. Na língua, ao contrário, não existe senão a imagem acústica e esta pode traduzir-se numa imagem visual constante (p.22-23)

Adicionamos às proposições de Saussure acerca da utilização da língua como objeto de estudo a obra do filósofo Gilles Gaston Granger (1967, 1979) destacada na pesquisa de Oliveira (2003), uma vez que é no livro intitulado Pensamento Formal (Pensée Formelle) que podemos encontrar a posição do autor sobre a escolha de Saussure pela língua, justificada a seguir:

De todo o contexto das atividades concretas de expressão e de sua evolução histórica, constitui um objeto de ciência legitimamente demarcado, formando um sistema cujas determinações intrínsecas podem ser descritas como tal (GRANGER, 1967, p.1 apud OLIVEIRA, p.82).

Nesse contexto, Granger (apud Oliveira, 2003) afirma que a língua é tomada de valor dentro de um sistema, uma vez que:

(...) seus elementos definidos através das suas relações de oposição com todos os outros; cada um dos elementos é, de certo modo, “incolor”, e só adquire valor, função e sentido em relação aos elementos de que se distingue, no interior de todo o sistema (GRANGER, 1967, p.1 apud OLIVEIRA, p.83)

Para Oliveira (2003), devido à oposição de valor dos elementos que constituem o sistema linguístico, é possível, para Granger, estruturar a língua. Daí a importância atribuída, segundo o autor, às taxionomias e o caráter estático de “uma tal linguística” (GRANGER, 1979, p.127 apud OLIVEIRA, p.83) proposto por Saussure naquele momento histórico.

Assim, conforme Oliveira (2003), nesse período o objeto científico é completamente estrutural, sendo composto de leis lógicas que comandam a sua estruturação, diferenciação e compõe a sua existência, visto que para Saussure (2006), a língua é *um princípio de classificação* (p.22), uma vez que (...) *assim delimitada no conjunto dos fatos de linguagem, é classificável entre os fatos humanos, enquanto que a linguagem não o é* (p.23).

A partir desse contexto, temos então (...) *a estrutura que estabelece a forma em que a experiência traduzida pela linguagem se constitui como matéria que explica o ser humano e o mundo* (OLIVEIRA, 2003, p.11), uma vez que para Saussure (op.cit) (...) *a língua é um sistema de signos que exprimem ideias...* (p.24)

Além disso, Oliveira (op.cit) destaca que predomina nessa visão:

(...) a impossibilidade de uma revolução, ou melhor, dizendo, de uma mudança geral e repentina na língua, uma vez que a língua é um fator histórico de transmissão de conhecimento. Porque é repassada aos seus falantes pelos antepassados como uma herança que se constitui num acervo de regras que determinam o comportamento linguístico (OLIVEIRA, p.86).

Dessa maneira, segundo Oliveira (2003), ao definir a língua como um sistema de regras, a linguística adquire autonomia ao ter seu objeto identificado e devidamente separado das outras ciências a partir da obra de Saussure, sem deixar de manter, contudo, as correspondências necessárias com outras áreas estabelecendo, portanto, interdisciplinaridade.

No que concerne às outras áreas, podemos encontrar essa interdisciplinaridade na Linguística Aplicada, por exemplo, mais precisamente no ensino e aprendizagem de línguas, já que podemos notar a presença do estruturalismo como construto definidor do que é língua durante grande parte do século XX sendo utilizado também por diversos estudiosos dessa área. A partir da concepção da língua estrutural, métodos e abordagens de ensino foram propostos, entre eles, o CALL Behaviorista, bem como materiais didáticos e planos de ensino foram desenvolvidos como podemos ver a seguir.

De acordo com Nunan (1999), notamos que até a década de 1960, a definição de língua estava pautada no modelo de ensino como produto, que priorizava a forma, a estrutura da língua e a sua memorização por meio da repetição de diálogos estruturados e de exercícios de preenchimento de lacunas gramaticais, que na maioria das vezes apresentava aspectos da língua fora do contexto.

Até o final da década de 1960, a língua era compreendida como um sistema de regras e havia a predominância da abordagem tradicional, que enfatizava, sobretudo, a estrutura gramatical da língua, bem como a tradução de textos, em especial de clássicos da literatura, e a memorização de vocabulário (GUEDES, 2011, p.28).

Algumas características da abordagem tradicional podem ser listadas, tais como: ensino de língua estrangeira pautado na língua materna; listagem de vocabulário e memorização de palavras não contextualizadas; extensas explicações e práticas de estruturas gramaticais com o intuito de compreender e treinar de forma correta os pormenores da língua; leitura de textos clássicos bastante densos desde os estágios iniciais do aprendizado com foco na análise das estruturas utilizadas; tradução para a língua materna de frases isoladas e, por fim, prática de pronúncia ausente, como apresentam enfatizam os estudos de Prator e Celce-Murcia (1979, p.3 apud (GUEDES, 2011, p.28),

Richards e Rodgers (1996, p.3 apud GUEDES, 2011, p.28) reforçam as características mencionadas no seguinte esquema de enumeração referente ao estruturalismo:

1. O objetivo do estudo da LE é aprender a ler a literatura da língua estudada. A gramática e a tradução configuram um meio de estudar a linguagem pela análise detalhada de suas regras gramaticais seguida da aplicação desse conhecimento na tradução de frases e textos. Isso posto, o aprendizado é pouco mais que a memorização de regras e fatos para entender e manipular a morfologia e a sintaxe da LE;
2. As habilidades de leitura e escrita são o foco, pouca ou nenhuma atenção é dada à fala e à compreensão auditiva;
3. A seleção de vocabulário é feita com base no texto utilizado através de listas bilíngues, uso do dicionário e memorização. O trabalho típico com textos consiste em utilizá-lo para apresentar e ilustrar regras gramaticais, apresentação de lista de vocabulário com sua respectiva tradução e prescrição de exercícios de tradução;
4. A frase é a unidade básica de ensino e prática da língua. Grande parte do tempo é destinado à tradução da L1 para a LE e vice-versa;
5. A correção e exatidão no uso da língua são enfatizadas;
6. A gramática é ensinada dedutivamente, ou seja, da regra à prática e de modo organizado e sistemático;
7. A instrução é feita na L1 do aluno.

Nesse contexto, o aluno, em geral, assume postura passiva, de mero receptor do conhecimento, proveniente do professor que *tem a função de ter o domínio da interação cabendo a ele determinar o que os alunos farão, qual linguagem deve ser usada, como e quando os alunos devem falar* (BARBIRATO, 2005, p.53 apud GUEDES, 2011, p.29).

Adicionamos a essa discussão a possível não participação dos alunos nas tomadas de decisões em sala de aula. Acreditamos que essa postura passiva destacada por Barbirato (2005) possa ocorrer em parte devido à exposição constante das mesmas atividades, as quais não lhes parecem relevantes nem interessantes.

De acordo com os autores citados anteriormente, notamos que a abordagem estrutural e behaviorista podem: não identificar as necessidades reais de comunicação dos estudantes e do grupo, apresentar materiais didáticos com pouca variedade de textos, que muitas vezes são artificiais e simplificados, excluir a possibilidade dos alunos produzirem e participarem do programa educacional que eles fazem parte e produzir atividades que não motivam os alunos a aprender.

A partir do cenário apresentado acima, notamos que muitos dos procedimentos teóricos e metodológicos do estruturalismo e do behaviorismo foram utilizados para desenvolver atividades de ensino no computador. O computador, nesse cenário, exercia o papel de tutor mecânico, pois fornecia atividades repetitivas de estruturas gramaticais de forma incisiva. Moreira (2003) afirma que nessa ocasião, o computador emerge como contribuição de grande valor à própria prática de ensino behaviorista, uma vez que:

(...) a máquina não se cansa de repetir a mesma prática até que o aluno acerte a resposta (vale lembrar que o erro, nessa concepção, figura como componente indesejável), nem que para isso fosse necessário à apresentação das mesmas explicações incansavelmente. Apesar das dificuldades que caracterizaram essa época, relacionadas aos altos custos e à complexidade dos equipamentos (os sistemas eram desenvolvidos para computadores do tipo *mainframe*), várias possibilidades interessantes foram percebidas, como o *feedback* diferenciado e a individualização do ensino, permitindo ao aprendiz passar pelas rotinas no seu próprio ritmo (MOREIRA, 2003, p.282-283).

Nessa época, Moreira (2003) ressalta a obra de Skinner, *The Science of Learning and the Art of Teaching*, publicada em 1954, uma vez que nela podemos encontrar o conceito da

“máquina de ensinar” em que *o computador, encarregado de prover ao aprendiz instrução e prática, substituiria ao menos em parte o professor. De acordo com essa concepção, o computador assume o papel de tutor* (MOREIRA, 2003, p.283).

Conforme Moreira, nos estudos de Levy (1997), podemos observar os princípios básicos que nortearam esse conceito. Eles são:

- a) aprendizado dividido em passos distintos de forma altamente diretiva;
 - b) desenvolvimento de aplicações para áreas mais “programáveis” da língua (morfologia, sintaxe, vocabulário);
 - c) treinamento de aspectos da língua de forma isolada;
 - d) fornecimento de feedback imediato;
- aprendizado no ritmo particular de cada aprendiz.(LEVY,1997. p.52 apud MOREIRA, 2003, p.282).

De acordo com Moreira (op.cit), os princípios descritos acima, focalizam *a forma em vez do conteúdo, a precisão linguística em vez da fluência comunicativa, verificada na manipulação mecânica de exercícios por professores e alunos* (MOREIRA, 2003, p.284), visto que como destaca Levy (1997 apud MOREIRA, 2003), *essa visão altamente estruturada do ensino e aprendizagem de línguas facilitou o desenvolvimento de materiais no computador, uma vez que os princípios por trás da teoria podiam corresponder facilmente às capacidades da máquina* (MOREIRA, 2003, p.284), naquele período.

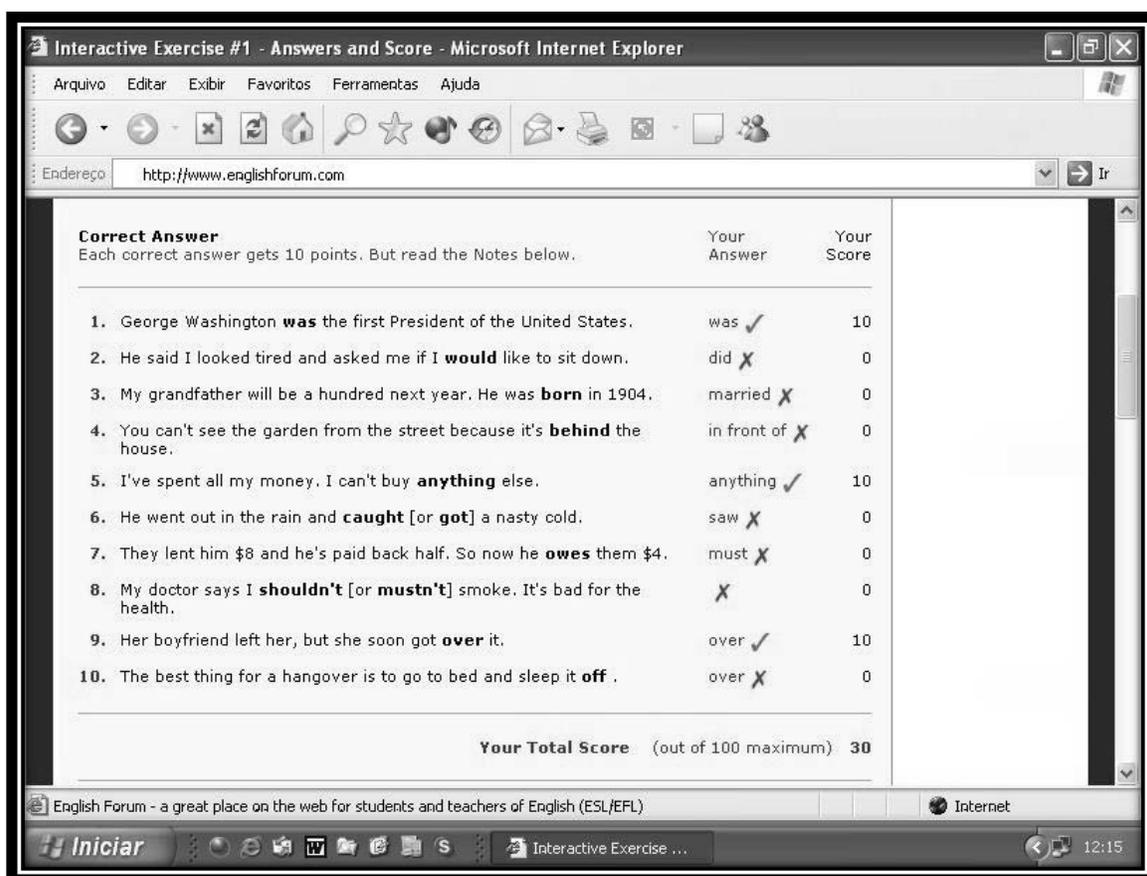
No que diz respeito ao modelo Computador como Tutor, buscamos na obra de Levy (1997) algumas definições e encontramos como a principal característica desse modelo a avaliação do aprendiz. Por meio dela, o aluno deve (re) produzir as respostas esperadas, não iniciando novas interações, uma vez que se limita apenas à produção de respostas frente aos exercícios propostos. Ainda de acordo com o autor, há um entendimento comum de que o papel de tutor não privilegia a presença do professor, uma vez que se distancia do mesmo ao procurar consequentemente uma atuação mais autônoma do aprendiz.

Para Gimenes (2001), nesse contexto, o software desempenha o papel do professor e o processo de aprender do aluno está intimamente ligado ao computador. Além disso, nos estudos de Gimenes (op.cit) podemos encontrar algumas características singulares a esse modelo. São elas:

- utilização de estratégias para que o programa, ou seja, o processo seja reconhecido pelo aluno como significativo, agradável ou apropriado para as necessidades;
- utilização de gráficos, sons, cores e animações de maneira coerente para não distrair a atenção do aluno;
- descrição da finalidade da lição, valor do conhecimento e habilidades a serem aprendidas;
- orientação através de diretrizes para facilitar a aprendizagem, apresentando questões de auxílio ao aluno para o descobrimento de regras ou conceitos;
- utilização de uma lição independentemente de outras, escolhidas pelo professor ou pelo aluno;
- avaliação do desempenho do estudante;
- amostragem dos relatórios e resultados da aprendizagem.(GIMENES, 2001, p.26)

Souza e Almeida (2007) trazem em seus estudos alguns exemplos de atividade que podem ilustrar o modelo Computador como Tutor. A figura abaixo pertence ao sítio eletrônico <http://www.englishforum.com> e nele podemos encontrar várias atividades típicas desse modelo, conforme apontam os estudiosos.

FIGURA 5: Exemplo de atividade do modelo computador como tutor



Fonte: SOUZA E ALMEIDA, 2007, p.19.

A partir dessa figura, Souza e Almeida (op.cit) destacam que os alunos são submetidos a exercícios de múltiplas escolhas como o apresentado, nos quais os aprendizes devem preencher as lacunas ou clicar na alternativa correta para que em seguida o computador ofereça as respostas corretas por meio de um clique no botão *submit*, que significa submeter e assim checar seus erros e acertos.

Entretanto, notamos que esse modelo, bem como os exercícios propostos por ele perderam adeptos ao longo do tempo, sendo que no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, segundo Moreira (op.cit), podemos encontrar as primeiras críticas contrárias a esse paradigma, bem como ao behaviorismo, visto que muitos críticos consideravam sua prática desinteressante, entediante e ineficaz. Além disso, a ideia de que a exposição repetitiva e incessante ao mesmo material fosse benéfica e necessária ao aprendizado foi descartada por vários estudiosos, entre eles: Warschauer, 1996, Moreira, 2003, Leffa, 2006 e Faria, 2010,

que afirmam que os aprendizes, diferentemente das máquinas, não eram incansáveis e nem podiam trabalhar infundavelmente em rotinas de exercícios.

Para Faria (2010), dois foram os fatores que contribuíram para o enfraquecimento dessa teoria, primeiro: a própria rejeição da teoria behaviorista e segundo: o advento dos microcomputadores.

Além disso, Moreira (op.cit) ressalta que a teoria behaviorista já havia sido desacreditada por outros autores, entre eles, Noam Chomsky no final dos anos de 1950. Segundo Chomsky (apud MOREIRA, 2003), todos os humanos nascem com um mecanismo interno de aquisição de linguagem que é acionado através de *input* (insumo linguístico). De acordo com essa concepção, Moreira (2003) afirma que as crianças, na verdade, não precisam ser ensinadas: *se o ambiente é favorável (existência de pessoas para falar com a criança), é a herança biológica que vai fazer com que adquiram a língua* (p.284). Embora Chomsky não tenha se referido à aquisição de segunda língua ou de língua estrangeira, conforme destaca Moreira (op.cit), concordamos que suas ideias (conhecidas como “inatistas”) influenciaram vários outros estudiosos e conduziram a outras teorias, contrárias ao behaviorismo, por exemplo.

Além de Chomsky e seus seguidores, Berryman (1991 apud Moreira 2003) também apresenta sua crítica aos princípios behavioristas descritos acima ressaltando que:

(...) a instrução baseada nessa suposição emerge de uma teoria de aprendizagem que resulta em um currículo de itens desconexos e fragmentados, inexistindo um entendimento do contexto no qual esses itens se encaixam. Essa abordagem não considera os seres humanos como essencialmente fazedores de sentido e solucionadores de problemas (MOREIRA, 2003, p.284).

Apesar das críticas e fragilidades do modelo behaviorista, acreditamos que não podemos desconsiderar a sua importância e contribuição para o desenvolvimento da primeira fase do CALL, servindo de princípio norteador e de classificação para autores como Warschauer (1996, 1998, 2000).

Além disso, consideramos importante retomar a ideia de que não somente o CALL behaviorista era norteador pelo modelo comportamentalista de aprendizagem da época, mas também pelos pressupostos linguísticos voltados para o estruturalismo, os quais se propunham que a língua era um conjunto de regras.

Em síntese, a rejeição aos modelos estruturais, bem como das teorias behavioristas que embasavam a primeira fase do CALL, além do surgimento dos microcomputadores foram fatores primordiais que culminaram para a decadência do CALL Behaviorista anos mais tarde, sendo substituído pelo CALL Comunicativo, apresentado no item a seguir.

1.3.3. A SEGUNDA FASE DO CALL: O CALL COMUNICATIVO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Como mencionado anteriormente, sabemos que a importância do sistema *Plato* para o CALL é *principalmente histórica* (LEFFA, 2006, p.14), sendo que nas décadas de 1960 e 1970 podemos visualizar as primeiras utilizações de computadores na educação, embora o acesso às máquinas fosse extremamente restrito e de alto custo naquele momento.

Além disso, segundo Leffa (op.cit), notamos que nas décadas posteriores houve o que o autor chama de “revolução da informática”, que começou com a introdução dos microcomputadores (os computadores pessoais) na década de 1980, principalmente com a chegada do *Apple II*²⁷ (abaixo, podemos visualizar um exemplar desse equipamento), bastante difundido não só nas universidades, mas também em muitas escolas de ensino médio e fundamental nos Estados Unidos.

²⁷O Apple II foi um modelo de computador fabricado pela Apple Inc. no final da década de 1970.O primeiro Apple II foi vendido em 10 de Junho de 1977, equipado com um processador MOS Technology 6502 com um clock de 1 MHz, 4 kB de memória RAM, um interface para cassetes áudio e uma ROM que incluía um interpretador de BASIC. O controlador de vídeo apresentava 24 linhas com 40 colunas de caracteres (apenas letras maiúsculas), com saída NTSC para um monitor ou, através de um modulador RF, para uma televisão. Os utilizadores podiam gravar e carregar os programas a partir de um gravador de cassetes áudio. O preço de venda variava entre USD \$1298 (com 4 kB RAM) e USD \$ 2638 (com 48 kB RAM),embora no Brasil tenha sido vendido por um preço bem mais alto. Para os padrões da época foi um grande avanço. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Apple_II

Figura 6: Apple II



http://pt.wikipedia.org/wiki/Apple_II#mediaviewer/Ficheiro:Apple-II.jpg

Nesse contexto, encontramos o que Warshauer e Healey (1998) chamam de “CALL comunicativo”. Trata-se na verdade, da segunda fase do CALL denominada Comunicativa, uma vez que é embasada principalmente pela abordagem comunicativa de ensino e ganhou, segundo Faria (2010), *muitos adeptos que acreditavam que os drills da fase anterior – behaviorista- não ofereciam subsídios suficientes para que a comunicação autêntica ocorresse* (FARIA, 2010, p.2). O auge dessa segunda fase compreendeu as décadas de 1970 e 1980 (FARIA, 2010, LEFFA, 2006).

Antes de apresentarmos as características singulares dessa nova etapa, é importante atestar dois aspectos relevantes que modificaram as teorias e pesquisas desse período e influenciaram de certa forma esse novo momento do CALL. O primeiro foi a rejeição da teoria linguística behaviorista (FARIA, 2010, LEFFA, 2006), que sustentava o método áudio-lingual nos Estados Unidos na metade dos anos de 1960, seguido do questionamento das bases teóricas da abordagem situacional que conduziu à busca por um novo paradigma (MOREIRA, 2003).

Consoante Moreira (2003), a abordagem situacional:

(...) também conhecida como abordagem oral desenvolvida entre os anos de 30 e 60 por linguistas aplicados ingleses, considerava, como no método áudio-lingual, o discurso oral como a base da língua, cujas formas selecionadas deveriam ser praticadas com bastante frequência. Havia ênfase na linguagem usada em contextos típicos de comunicação cotidiana e atividades baseadas nas situações em que os alunos necessitariam utilizar o idioma. Entretanto, a premissa de previsibilidade da língua com base em

eventos situacionais foi refutada, ao mesmo tempo em que percebeu-se uma inadequação entre as abordagens de ensino de línguas existentes e uma dimensão fundamental da língua: o seu potencial funcional e comunicativo (MOREIRA, 2003, p.285).

Além disso, Moreira (op.cit) também nos chama a atenção para uma nova necessidade no cenário educacional europeu, uma vez que a Europa se encontrava *pressionada pela maior interdependência entre os países e a necessidade de ensinar sua população adulta as principais línguas do mercado comum europeu* (MOREIRA, 2003, p.285). Conseqüentemente, notamos que o continente europeu procurou por novas alternativas e abordagens de ensino, uma vez que o behaviorismo já havia sido contestado de várias formas, especialmente por representantes da corrente dita *interacionista*, como Vygotsky, Wallon e Piaget (MOREIRA, op.cit)

Nesse novo contexto, surgia um pensamento diferenciado, uma nova corrente teórica que se opunha aos pensamentos behavioristas, uma vez que partia do pressuposto de que *os aprendizes não necessitavam exclusivamente de input, mas também da interação com outras pessoas e da negociação de significado para efetivamente se comunicarem* (MOREIRA, 2003, p.285).

Ainda para Moreira (2003), as transformações desse período são profundas:

(...) ao contrário do método áudio-lingual, o significado adquire precedência sobre a estrutura e a forma, a contextualização passa a ser premissa básica e a memorização de diálogos baseados em estruturas da língua praticamente desaparece, uma vez que agora se almeja a comunicação efetiva na língua-alvo. O erro deixa de ser um componente a ser evitado a qualquer custo, uma vez que é aceito como parte integrante do aprendizado. (MOREIRA, 2003, p.286)

Assim, de acordo com os estudiosos mencionados acima, notamos que foi a partir da década de 1970, que houve uma mudança no cenário de ensino e aprendizagem de línguas, visto que era notória a necessidade de estabelecer o ensino baseado na capacidade de uso real das línguas (Guedes, 2011). Nesse contexto, visualiza-se que a abordagem estruturalista não dava mais conta desses novos anseios e uma nova perspectiva começa a nascer e recebe o nome de abordagem comunicativa.

Segundo Guedes (2011, p.30)

(...) nessa abordagem, o conceito de língua deixa de ser analisado do ponto de vista estrutural para ser compreendido como um instrumento de comunicação e interação social em que os participantes constroem discursos, negociam significados e buscam uma compreensão mútua em determinado contexto, influenciado por aspectos psicológicos, sociais e culturais.

A partir dessa abordagem, percebemos que o significado é priorizado e não a memorização por meio da repetição e formação de hábitos. O essencial é produzir sentido e contextualizar, por meio da comunicação e interação, visto que aprender uma língua é aprender a comunicar-se, através de inúmeras tentativas que podem englobar erros e acertos, diferentemente do que pregava o enfoque behaviorista.

Adicionamos às características apresentadas acima outros aspectos da competência comunicativa destacados por com Littlewood (1996, p.6 apud GUEDES, 2011, p.58). São eles:

1. Atenção à competência linguística, isto é, à habilidade de manipulação do sistema linguístico de modo espontâneo e flexível para a expressão do significado desejado;
2. Diferenciação entre formas e funções comunicativas, as quais compreendem a habilidade de compreender estruturas linguísticas e vocabulário, de conhecer o potencial comunicativo das formas linguísticas e de relacioná-las a aspectos não-linguísticos;
3. Utilização da linguagem para comunicar significados do modo mais eficiente possível em situações concretas, avaliando se obteve sucesso e, em caso negativo, tentando “remediar” as falhas;
4. Conhecimento do significado social das formas linguísticas adequando suas escolhas às circunstâncias, usando as formas aceitas e evitando as ofensivas.

Ainda no que diz respeito às características destacadas acima, podemos adicionar também o ensino de gramática, conforme defendem autores como Celce-Murcia (1989) e Larsen-Freeman (2003). Para esses pesquisadores, parte-se do pressuposto de que a gramática compõem o ensino de línguas e ela deve ser proposta de maneira contextualizada, por meio de diversos textos discursivos, para que os alunos compreendam o seu funcionamento e não somente memorizam as suas regras. Para tanto, ela deve fazer parte das atividades didáticas comunicacionais e interativas, fator que pode motivar os alunos a aprender (CAMPOS-GONELLA, 2007), visto que a maioria dos estudantes concebe

linguagem como meio de comunicação mais que um sistema estrutural, como assevera Littlewood (1996, p.17).

Todas essas questões discutidas nos parágrafos anteriores acerca da abordagem comunicativa são inerentes à segunda fase do CALL, conhecida como CALL Comunicativo e podem ser visualizadas nos Modelos Computador como Estímulo e Computador como ferramenta.

Nesse cenário, podemos visualizar o advento dos primeiros computadores pessoais, que se diferenciavam no preço e tamanho comparados às grandes máquinas (*mainframe*) utilizadas nas épocas anteriores, que além de serem extremamente caras eram também complicadas de se operar (LEFFA, 2006).

Segundo Warschauer (2004), o chamado “CALL comunicativo” é sustentado por pesquisadores que apoiavam a concepção de que o desenvolvimento da linguagem se dava por meio da interação, conforme assevera Faria (2010).

Dessa maneira, ainda de acordo com Warschauer (op.cit), as atividades propostas nesse período tinham como foco o *input* e a partir dele, segundo o autor, é possível notar o aparecimento de uma gama de atividades que começaram a desenvolver diferentes maneiras para que os alunos pudessem praticar o uso da língua inglesa e interagir na língua-alvo nas mais diversas situações, por exemplo.

Todavia, Faria (2010) aponta em seus estudos que o conteúdo da interação em si não era importante, nem as produções resultantes dessa interação no CALL Comunicativo, uma vez que o foco no *input* era o que importava, visto que os pesquisadores desse período acreditavam que o significativo era que os aprendizes desenvolvessem seu sistema linguístico cognitivo.

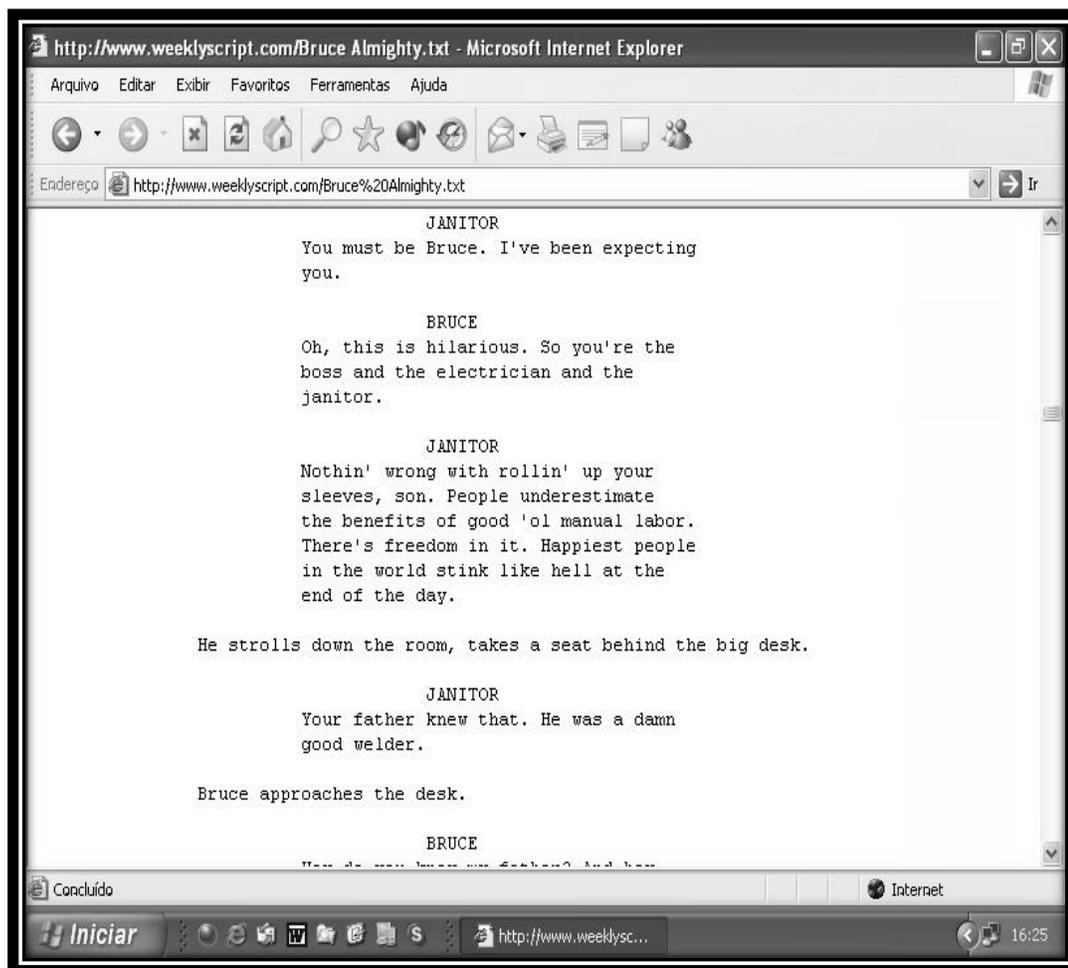
Além disso, nessa nova fase era possível ainda encontrar resquícios de atividades behavioristas presentes naquele momento, mas de acordo com Leffa (2006) era notória também a existência e o crescimento de atividades mais significativas, como aquelas que trabalhavam com jogos didáticos, simulações gráficas e produção textual. Segundo o autor, provavelmente todos os usuários do *Apple II* destacado anteriormente conheciam o jogo “Mystery House”, considerado o precursor das aventuras gráficas, utilizado por alguns professores como material autêntico em suas aulas de inglês como língua estrangeira.

Em síntese, os primeiros programas disponíveis dessa fase, embora mais interativos, apresentavam até esse momento resquícios das atividades desenvolvidas do modelo conhecido como Computador como Tutor, destacado no CALL Behaviorista. Todavia, podemos encontrar o aparecimento de outros modelos, conhecidos como: Computador como Estímulo e o Computador como Ferramenta, conforme destaca Faria (2010).

Segundo Faria (op.cit), o Modelo Computador como Estímulo *trouxe inovações no modo como os alunos interagem com o computador, com atividades baseadas na discussão de ideias e no pensamento crítico para a solução de problemas*, por outro lado, o Modelo Computador como Ferramenta *não oferecia necessariamente material para o ensino de línguas. O foco era fazer com que o aluno obtivesse mais conhecimento e compreensão da língua através de processadores de palavras, checkers de gramática, ortografia, etc.* (FARIA, 2010, p.2).

Nos estudos de Souza e Almeida (2007), podemos encontrar um exemplo de atividade do modelo Computador como Ferramenta, exemplificado na figura a seguir:

FIGURA 7: Exemplo de atividade no Modelo Computador como Ferramenta



Fonte: Souza e Almeida, 2007, p.21.

De acordo com os autores, o site destacado acima possui o seguinte endereço eletrônico [http:// www.weeklyscript.com](http://www.weeklyscript.com) e é a partir dele que podemos encontrar *um banco de dados constituído por scripts de filmes* (SOUZA E ALMEIDA, op.cit, p.22) em que aparecem duas personagens em uma situação cinematográfica.

Ainda que para os autores esse tipo de site não se constitua como software educacional, é possível por meio dele, nos depararmos com uma gama variável de *possibilidades de seu emprego em tarefas pedagógicas cujo objetivo seja o ensino de línguas* (SOUZA E ALMEIDA, op.cit, p.22), uma vez que para Souza e Almeida (op.cit) nesse modelo:

(...) a função do computador não é explicitamente ensinar um conteúdo e, principalmente, avaliar o desempenho do aprendiz nas atividades por ele veiculadas. Sua função é predominantemente instrumental na execução de alguma tarefa. Enfatizam-se, neste modelo, funcionalidades próprias tais como velocidade de processamento de informação, de processamento da comunicação e as possibilidades de armazenamento e recuperação de grandes bancos de dados (SOUZA E ALMEIDA, 2007, p.20).

Além dos modelos apresentados acima, nos estudos desenvolvidos por John Underwood (1984, apud WARSCHAUER, 1996, p. 2), podemos encontrar um conjunto de premissas para se operar o CALL de forma comunicativa. São eles:

- (1) tópicos gramaticais devem ser ensinados implicitamente;
- (2) os alunos devem gerir seu próprio discurso;
- (3) as atividades devem focar mais no significado que na forma;
- (4) os professores devem ser mais flexíveis nas respostas dadas, entre outras.

Warschauer (1996) destaca que além dessas características, o computador continuava a funcionar como detentor e fornecedor da resposta correta, funcionando semelhantemente ao modelo Computador como Tutor. Todavia, segundo o pesquisador, é possível afirmarmos que há uma mudança no modo como alcançar essa resposta nesse novo momento. Isso ocorreu graças à maior possibilidade de envolvimento e controle por parte do aprendiz que a partir dos novos modelos que se apresentaram teve que escolher, pensar e se posicionar sobre suas próprias escolhas (MOREIRA, 2003 E WARSCHAUER, 1996).

Além de tutor, o computador assume também, de acordo com Moreira (2003), *a função de ferramenta e estímulo ao pensamento crítico e à interação que leva o aprendiz a entender e produzir a língua* (MOREIRA, 2003 p.286).

Ainda de acordo com a autora, não é função do computador ensinar a língua, mas sim que sua atuação seja como a de um instrumento enriquecedor ou facilitador da aprendizagem. Para exemplificar, nesse contexto, espera-se que o computador apresente o material para que o aluno possa responder a atividade proposta. Em seguida, o computador avalia a resposta e, a partir dessa avaliação, determina o que apresentar na sequência, sem a necessidade da presença e/ou participação do professor, visto que *a metodologia de ensino é predominantemente atrelada ao programa do computador* (MOREIRA, 2003 p.286).

Em outras palavras, Moreira (op.cit) assevera que:

Enquanto ferramenta, o computador é encarado como um dispositivo de auxílio para completar tarefas de forma mais produtiva, é desprovido de função de controle direto e não comporta uma metodologia em si: cabe a professores e aprendizes usá-lo eficientemente para atingir os objetivos de aprendizagem de seu contexto específico (MOREIRA, 2003, p.286).

Ao apresentarmos os diferentes modelos que englobam a segunda fase do CALL, podemos ter uma ideia de algumas das funções do computador e como a tecnologia era utilizada naquela época. Entretanto, para que possamos aprimorar nossa compreensão acerca desse período, consideramos necessária a exposição da terceira fase do CALL, denominada Integrativa no próximo item.

1.3.4. O CALL INTEGRATIVO E SUAS PARTICULARIDADES

De acordo com Moreira (2003), sabemos que a fase anterior do CALL denominada comunicativa predominou até o final dos anos de 1980. Naquele momento, era notória a necessidade de elaboração de um novo paradigma, visto que com o surgimento da Internet e dos computadores multimídia, o cenário tecnológico era outro, diferenciado e repleto de novos caminhos que traziam intrínsecos a eles novos desafios e oportunidades, tais como: *se comunicar 24 horas por dia, simultaneamente ou não, de forma rápida, conveniente e barata com nativos da língua, por exemplo, que se deseja a aprender* (MOREIRA, 2003, p.287).

Similarmente a Moreira, Faria (2010) ratifica também que foi no final da década de 1980, momento em que encontramos o modelo Computador como Estímulo, que *as inovações no modo como os alunos interagem com o computador, com as atividades baseadas na discussão de ideias e no pensamento crítico para a solução de problemas* (FARIA, 2010, p.2) começaram a aparecer.

Embora o modelo de uso do computador da fase comunicativa fosse predominante ainda no início da terceira fase do CALL, Faria (op.cit) destaca que o mesmo não oferecia necessariamente material para o ensino de línguas, uma vez que o objetivo desse modelo era

fazer com que os alunos alcançassem a melhor compreensão de língua possível, através de exercícios que englobavam a ortografia, a compreensão lexical, entre outros. (FARIA, 2010, p.2).

Nesse contexto, a autora pontua que:

(...) professores e estudiosos acreditavam que o CALL ainda não havia alcançado todo o seu potencial. Um novo modelo de ensino que integrasse os vários aspectos da língua ao processo de aprendizagem era necessário, e graças às novas tecnologias que surgiram nas duas décadas isso foi possível (FARIA, 2010, p.2).

Temos então, a terceira fase do CALL, intitulado Integrativo. Segundo Faria (2010), Leffa (2006), Warschauer (2004) e Moreira (2003), podemos compreender que essa fase desenvolveu-se *a priori* no final do século XX e estende-se ao século XXI.

De acordo com Warschauer (2004), o Call Integrativo é baseado na visão de aprendizagem de língua sociocognitiva e parte do pressuposto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua tem como objetivo propiciar ao aprendiz oportunidades para que ele se torne um participante ativo de comunidades discursivas.

Todavia, Warschauer (2004) ressalva também que *não é suficiente apenas se engajar nas comunidades, mas é importante ver o que os participantes fazem e o que eles produzem nesses contextos* (WARSCHAUER, 2004, p. 11).

Nesse novo cenário, Faria (2010) ressalta que por meio das novas comunidades tecnológicas que foram surgindo, o foco era ajudar os alunos a acessarem e se familiarizarem com elas, bem como com os novos gêneros e discursos produzidos de maneira consciente e significativa.

Além da importância das novas comunidades discursivas que aparecem nesse instante, acreditamos ser relevante também propormos uma breve discussão sobre a concepção de língua sociocognitiva, conceito chave que embasa a terceira fase do Call, denominada Integrativa.

De acordo com Carvalho (2005), notamos que as primeiras proposições sobre cognição²⁸ surgiram inicialmente nas chamadas Ciências Cognitivas Clássicas, a partir da

²⁸Neste estudo, partimos do pressuposto inicial proposto por Carvalho (2005, p.26) de que cognição refere-se ao conhecimento, enfatizando formas de produção e de processamento, considerando as operações mentais

década de 1950, e inicialmente propunha construtos teóricos contrários e diferenciados daqueles postulados pela doutrina comportamental, behaviorista.

Nesse contexto, Carvalho (op.cit) destaca que:

(...) as explicações sobre a relação linguagem e cognição se davam sob o ponto de vista externo, não se recorriam a explicações de ordem subjetiva, isto é, não se faziam referências aos estados mentais, às intenções, enfim, não se observava o ser humano sob um ponto de vista interno ou subjetivo (CARVALHO, 2005, p.27).

De acordo com Carvalho, sabemos que foi a partir do surgimento das Ciências Cognitivas que novas frentes de pensamento foram construídas e influenciaram outras ciências em diferentes aspectos, sendo que em sua posição teórica clássica inicial podemos encontrar uma definição de cognição baseada na ideia da *mente como separada do corpo e a cognição, portanto, como uma atividade autônoma da mente* (CARVALHO, 2005, p.28). Temos, então, o dualismo entre corpo e mente.

Nesse período, o cognitivismo apoiava-se em modelos de informação. Neles, *se podiam representar símbolos passíveis de manipulação e a mente se assemelhava a um computador* (CARVALHO, 2005, p.28), como um objeto de armazenamento de dados e informações.

Assim, conforme propõe Carvalho, compreendemos que nesse contexto, *o que se encontrava no mundo exterior poderia ser representado por meio de imagens, miniaturas dos objetos que se instalavam no cérebro e a partir das quais identificaríamos as coisas do mundo* (CARVALHO, 2005, p.28).

No final da década de 1980, momento em que o CALL Integrativo começava a aparecer, notamos que há uma mudança de paradigma cognitivista e o contexto narrado acima parece diferenciar-se já que o sujeito não é visto mais como sujeito biológico, possuidor de uma inteligência, de estruturas cognitivas, especialmente memoriais, que o fazem representar o mundo que lhe é exterior, mas sim um sujeito social que, em conjunto, constrói os referentes, dando significado e identidade ao seu mundo (CARVALHO, 2005).

que se realizam no ato de conhecer ou de dar a conhecer. Assim, independentemente das linhas teóricas aqui apresentadas, o viés da discussão enlaça-se nessa troca de conhecer o mundo e de torná-lo significativo por meio da linguagem, destacando sua importância para o CALL Integrativo.

É nesse novo cenário que encontramos os cognitivistas sociointeracionistas, preocupados com a quebra da dualidade entre o interno e o externo nos estudos da linguagem.

Conforme Carvalho (2005), nesse instante é notória a mudança de posicionamento, inclusive de alguns pesquisadores oriundos do cognitivismo clássico, que reavaliaram algumas de suas posições anteriores. Além disso, notamos também que não foram somente os clássicos que puderam revalidar seus paradigmas, outros estudiosos de diferentes áreas com formação predominantemente nas ciências sociais passaram a construir novos olhares e possibilidades, adotando em seus estudos uma perspectiva subjetiva, *passando a se preocupar com a dimensão sociocognitiva nas suas construções teóricas, levando em conta, também, o processamento linguístico, a situacionalidade e a sua suscetibilidade ao contexto sócio- histórico* (CARVALHO, 2005, p.29).

Entre as diversas áreas que sofreram modificações em relação ao novo paradigma cognitivista mencionadas por Carvalho, podemos visualizar nos estudos da autora importantes contribuições do cognitivismo para os estudos da linguagem, entre eles, o campo da Linguística Textual, conforme destacam também Koch & Cunha-Lima (2004, p. 291, apud CARVALHO, p.32):

A natureza, a estrutura, o armazenamento e o processamento desses conhecimentos são questões fundamentais para a Linguística Textual desde, pelo menos, a década de 1980. Isso fez com que a Linguística Textual passasse a ter a necessidade de refletir sobre fenômenos como memória, atenção, representação mental e processamento cognitivo em geral, precisando postular ou adotar um modelo de cognição que desse conta dos fenômenos encontrados na análise de texto.

Sabemos que a Linguística Textual tem como objeto de estudo o texto²⁹ e segundo Carvalho (2005), podemos considerar o texto como um ato de comunicação unificado dentro do complexo universo das ações humanas. Além disso, para a autora, os textos são também uma fonte de conhecimentos, que são mobilizados e ativados, construídos e reconstruídos ao longo das interações.

²⁹Tomamos o conceito de texto, conforme Carvalho (2005), como uma construção sociointerativa em que confluem aspectos de natureza cognitiva, social e linguística e que se constitui como processo e não como produto de linguagem.

Ainda conforme Carvalho (op.cit), os estudos de texto têm um papel importante nas discussões sobre a relação entre cognição e vida social, uma vez que há uma estreita relação entre a Linguística Textual e as Ciências Cognitivas. Segundo a pesquisadora, para a Linguística do texto, o processo de compreensão textual ocorre no entrelaçamento das informações que se encontram sugeridas na sua co-textualidade, com os conhecimentos sociais que, a partir de pistas, sugestões, são acionados pelos indivíduos. Dessa maneira, podemos inferir que a compreensão de texto pode depender, portanto, de uma grande parcela de conhecimentos partilhados.

Entretanto, não foi somente a área da Linguística Textual que sofreu os efeitos desse novo paradigma cognitivista que se apresentou no final do século XX e início do século XXI. Nos estudos de Marcuschi (2003), por exemplo, podemos verificar a preocupação do pesquisador sobre o posicionamento da área de Linguística frente à nova corrente teórica que se estabelecia como podemos visualizar a seguir:

(...) a Linguística do século XXI deverá dar mais atenção aos processos cognitivos na perspectiva sociocognitiva, construindo no seu entorno toda a explicação tanto da gênese como do funcionamento e emprego da linguagem num procedimento não instrumental, mas constitutivo do tipicamente humano (MARCUSCHI, 2003, p.28).

Para Marcuschi (op.cit) nesse contexto em que encontramos a área da Linguística, faz-se necessário compreender como a ordem do mundo se organiza por meio da comunicação, da linguagem, visto que para o autor *a ordem de nossos conhecimentos e das instituições que os suportam não é uma ordem natural nem uma ordem mundana ou fenomênica. É uma ordem essencialmente cognitiva e semiotizada* (MARCUSCHI, 2003, p.28).

Dessa maneira, por meio da leitura das obras de Carvalho e Marcuschi, podemos afirmar que ao optar por tal ordem, estamos pensando na relação linguagem e cognição por meio da integração do cognitivo, do linguístico, do social e do histórico de maneira harmônica.

De acordo com Salomão (1999), é graças a esse viés sociocognitivo que podemos conceber as escolhas linguísticas e textuais como construções dinâmicas, socialmente

marcadas e dependentes de outras habilidades humanas situadas na realidade sociocultural, como a emoção, a experiência corpórea, a imaginação, entre outras.

Temos então, uma nova perspectiva sobre a linguagem, concebida por Salomão (1999) como:

(...) operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, em situação comunicativa real, que produz significados como construções mentais, a serem sancionados no fluxo interativo. Em outras palavras, a hipótese-guia é que o sinal linguístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso. (SALOMÃO, 1999, p. 64-65)

Nessa perspectiva, podemos visualizar um sujeito cognitivo, capaz de construir significados através de representações mentais negociadas a partir da interação e comunicação, tanto em ambiente real como virtual.

Em síntese, concordamos com a proposição de Reis (2010) ao asseverar que a linguagem como fenômeno social e cognitivo:

(...) é essencial na aprendizagem de línguas estrangeiras, visto que ao interagir por meio de contextos diversos possibilita-se que os alunos façam uso da língua-alvo e demonstrem seu conhecimento cognitivo ao exteriorizar tais saberes por meio da comunicação e da interação com outros pares. Dentro da perspectiva sociocognitiva, os alunos são vistos como participantes de comunidades discursivas, por meio das quais podem se engajar, em contextos sociais e materiais diversos, ao fazer uso de recurso semióticos variados (REIS, 2010, p. 36).

Esse contexto engloba a terceira fase do CALL chamado Integrativo. Nele, podemos observar novos desafios propostos aos indivíduos frente às novas tecnologias singulares a esse período, sobretudo, aquelas que se referem às novas maneiras de se comunicar por meio da Internet.

Sabemos que o CALL Integrativo é construído a partir de dois avanços tecnológicos de destaque, conforme exemplificam Faria (2010), Leffa (2006), Warschauer (2004), Souza (2004) e Moreira (2003). Tratam-se dos recursos multimídia e da Internet.

Entre os recursos multimídia, podemos citar o CD-ROM, por exemplo, que viabiliza a realização de atividades que integram som, gráficos, textos e vídeos, conforme propõe Leffa

(2006). Além do CD-ROM, outros recursos são propostos nesse momento, entre eles, os jogos multimídias, que trouxeram maior possibilidade de desenvolvimento das atividades de forma autônoma pelos alunos, responsáveis pelas tomadas de decisões (LEFFA, 2006).

Em outras palavras, podemos observar que a *tecnologia de multimídia permitiu o desenvolvimento de novos materiais onde o texto escrito, a linguagem oral, ilustrações e vídeos são integrados em um todo* (SOUZA, 2004, p.78).

Segundo Leffa (2006, p.14), é doravante ao advento do CD-ROM e da Internet que Warschauer e Healey (1998) definiram o CALL Integrativo, no qual as quatro habilidades básicas da língua (ouvir, falar, ler e escrever) *podem ser integradas em uma única atividade; o aluno pode, por exemplo, ouvir um diálogo, gravar sua pronúncia, ler o feedback fornecido pelo sistema e escrever um comentário.*

Além disso, segundo Faria (2010):

(...) o aluno conduz sua aprendizagem em ritmo próprio, trilhando vários caminhos diferentes, devido ao caráter hipermediático dos recursos multimídia. Já a Internet oferece uma grande gama de ambientes dinâmicos onde é possível que professores e alunos se engajem na criação e no desenvolvimento de atividades colaborativas (FARIA, 2010, p.2).

Em relação à Internet, que para Moran (2001), *é uma mídia de pesquisa, cuja palavra-chave é a “busca” o “search”, sendo também uma mídia de comunicação, com ferramentas como o “chat”, o “e-mail”, o fórum* (p.25), Leffa (2006) destaca que é por meio dela que existe a possibilidade de o aluno utilizar *a língua alvo para se integrar numa comunidade autêntica de usuários, trocando experiências com pessoas de qualquer parte do mundo em que a língua que estuda seja utilizada* (LEFFA, 2006, p.14-15).

Acerca desse contexto mencionado por Leffa (op.cit), em que o aluno pode se comunicar com diferentes pessoas ao redor do mundo, Moreira (2003, p.287) declara também que:

Pode-se, inclusive, conversar com várias pessoas ao mesmo tempo, fazer intercâmbio de imagens e sons, localizar materiais autênticos de acordo com os interesses de cada um. Paralelamente, através de recursos trazidos pela tecnologia multimídia, temos sons, vídeo, animações, textos e gráficos trabalhando conjuntamente para combinar leitura, escrita e habilidades

orais em uma mesma atividade, além de proporcionar mais controle por parte do aluno sobre o seu próprio aprendizado (MOREIRA, 2003, p.287).

Além disso, podemos observar que por meio da Internet, é possível notar maior rapidez na comunicação, na troca de informações contínuas, bem como outros aspectos que envolvem: a interação simultânea, a maior produtividade discursiva, a possibilidade de vivenciar experiências de interações diferenciadas, o desenvolvimento de fóruns de discussões, entre outras oportunidades de ensino como o ensino baseado na rede (KERN & WARSCHAUER 2000), uma vez que:

Além de propiciar espaços de comunicação mediada pela escrita, a Internet trouxe uma relativa superação das dificuldades de vivências de comunicação entre aprendizes de línguas estrangeiras e comunidades usuárias destas línguas, impostas por barreiras geográficas. Concomitante à tecnologia que abre a possibilidade da comunicação mediada pelo computador no ensino de línguas estrangeiras, surgem arcabouços teóricos de sustentação de propostas pedagógicas que vislumbram a tecnologia desempenhando um papel central na instrução (SOUZA, 2004, p.80).

Em relação a esse novo cenário, Moreira (op.cit) acrescenta também a possibilidade de ruptura entre os limites tradicionais da sala de aula, uma vez que *professores e alunos são agora capazes de ir muito além do seu ambiente de aprendizado localmente definido. Isso possibilita, por exemplo, a participação ativa de falantes nativos da língua no processo de aprendizagem* (Moreira, 2003, p.287).

Já no que diz respeito ao papel do computador nessa terceira fase do CALL, Moreira (2003) destaca que uma das maiores contribuições do computador é:

(...) poder possibilitar ao aprendiz uma privacidade dificilmente potencializada na sala de aula convencional. Como Brett (2000) explica, o domínio não público dessa forma de aprendizado pode liberar os aprendizes para explorar áreas que eles não gostariam de admitir não haver compreendido, tomando o tempo do professor e dos outros alunos na sala de aula. Parece ser universal que alunos deixem de fazer perguntas e esclarecer dúvidas durante as aulas por temer comentários pejorativos ou julgamento negativo por parte dos colegas ou até mesmo do professor (Moreira, 2003, p.287).

Podemos adicionar às contribuições do computador destacadas por Moreira (op.cit) suas características diferenciadas propostas por Leffa (2006) ao afirmar que: *o computador é uma ferramenta extremamente versátil, com enorme capacidade de adaptação, que pode ser usado para inúmeras tarefas, tanto no trabalho como no lazer, tanto na educação como na pesquisa* (LEFFA, 2006, p.15).

Incorporamos à utilização do computador nesse período os recursos multimídias, entre eles, o CD-ROM, que para Moreira (2003) assim como Faria (2010), permitem aos aprendizes interagir com os materiais didáticos ofertados no meio virtual de acordo com o próprio ritmo de aprendizado de cada indivíduo. Sobre isso, Moreira (op.cit) ressalta que:

(...) aqueles que enfrentam mais dificuldades não se sentem menos aptos ou sob pressão para acompanhar os outros alunos, enquanto aqueles que se encontram no outro extremo podem explorar atividades mais desafiadoras e instigantes. Em ambas as possibilidades, os aprendizes não são passivos, o processo é permeado pela necessidade de realmente se pensar sobre as informações apresentadas e reagir a elas. Vários estudos têm demonstrado que estar envolvido e ativo ajuda os aprendizes na melhoria de sua performance (MOREIRA, 2003, p.288).

Acreditamos assim como a autora que tais inovações podem *favorecer potencialmente o aprendizado, mas não conduzem necessária e invariavelmente a ele*, uma vez que *eles dependem de dois fatores alheios à tecnologia: a qualidade dos programas com os quais se trabalha e a preparação do professor para usar os mesmos de forma criativa e participativa* (MOREIRA, 2003, p.288).

Além disso, concordamos com a autora de que os fatores mencionados acima podem contribuir para *a redução do tempo de aprendizagem, aumento da retenção, da motivação e da segurança, aprendizagem estimulante (e sobre a qual se tem domínio), acessibilidade, entre outros* (MOREIRA, 2003, p.288).

Embora, possamos notar uma gama variada de oportunidades que podem ser alcançadas no CALL Integrativo, acreditamos que tais possibilidades precisam ser guiadas teórica e metodologicamente, isto é, os professores precisam de tempo e investimento na carreira, para que assim consigam analisar e separar os materiais e sites *online* com critérios pautados nas teorias científicas e nas políticas governamentais, uma vez que eles podem ser

utilizados por seus alunos no ambiente virtual de maneira significativa, contribuindo, por conseguinte, para a inserção das tecnologias nas salas de aula.

Além disso, toda a comunidade envolvida com a educação precisa ficar atenta e discutir juntamente com seus alunos tópicos delicados que envolvem os riscos trazidos pelo uso indevido da Internet, entre eles, os crimes online, a superexposição, o *bullying* virtual, o roubo de informações e de fotos pessoais, a invasão de privacidade, entre outros.

Dessa maneira, encerramos nossa discussão sobre o CALL Integrativo nesse item, que expôs as tecnologias e tendências que compõem essa fase, bem como algumas de suas características singulares.

No item a seguir, propomos a apresentação de uma tabela resumida sobre as três fases do CALL para fins didáticos e de ilustração.

1.3.5. CALL: TRÊS FASES EM TABELA

A partir da exposição e discussão das características das três fases do CALL: Behaviorista, Comunicativa e Integrativa, propostas nos itens 1.3.1 até o 1.3.4, bem como da apresentação dos autores destacados na literatura científica, desenvolvemos esse quadro, a fim de sistematizar e resumir as singularidades de cada período.

Nele, destacamos os momentos de cada fase, as concepções de línguas e suas características, o papel e as funções do computador, as contribuições e as limitações particulares de cada um deles.

Dessa maneira, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 3: As três fases do CALL: resumo das características (**Produção Nossa**)

Fases do Call	Período Histórico	Concepção de Língua e características	Papel do Computador e funções	Contribuições	Limitações
Behaviorista	1960-1980	Concepção de Língua Behaviorista e Estrutural: formação de hábitos, repetição, memorização, reforço positivo, estudo das regras, tradução.	Computador como Tutor Mecânico, caracterizado como a máquina de ensinar, responsável: pelo treinamento dos aspectos morfológicos, lexicais e sintáticos da língua, estudados de forma separada; Disponibilização de <i>feedback</i> imediato; Prática de regras.	As capacidades da máquina, em especial dos computadores tipo <i>mainframe</i> , propiciaram o desenvolvimento de atividades estruturais, que podiam ser utilizadas pelo aluno, fortalecendo a abordagem behaviorista e os procedimentos em voga naquela época. Desenvolvimento da relação aluno-computador.	Exercícios altamente manipulados pelo computador. Proposição de atividades desconexas, de estruturação da língua, que não consideram o contexto e a construção de significados. Utilização da língua materna.
Comunicativo	1980-1990	Concepção de Língua Comunicativa, língua como instrumento de comunicação e interação social, visando à construção de sentido. Apresenta como características a negociação de significados em diferentes contextos. Uso da língua e das estruturas gramaticais de forma pragmática, envolvendo entre outros, a cultura da língua-alvo.	Aparecimento dos microcomputadores. Modelo Computador como Estímulo: oportuniza possibilidades de discussão de ideias e de desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos alunos. Modelo Computador como Ferramenta: disponibiliza aspectos ligados à língua como estrutura, ortografia, etc.	Comunicação efetiva na língua-alvo. Objetiva a construção de significado. Desenvolvimento de jogos didáticos (<i>Mystery House</i>). Maior interatividade.	Apresenta resquícios do behaviorismo com atividades nas quais o computador desempenha o papel de fornecedor das respostas corretas como no modelo anterior, o Modelo Computador como Tutor.

Integrativo	Final do século XX-Século XXI	Concepção de Língua Sociocognitiva, na qual podemos observar a relação harmônica entre a cognição, a linguagem, o social e o histórico. Por meio da linguagem sociocognitiva, o sujeito insere-se nas comunidades discursivas e a partir delas pode construir sua própria identidade, negociar sentidos e dar significado ao mundo.	Por meio do computador é possível encontrar uma gama variada de atividades <i>online</i> , que contemplam as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), graças, sobretudo, ao advento da Internet.	Graças ao advento da Internet e da utilização de recursos multimídias, entre eles, o CD-ROM, notamos a maior possibilidade de utilizar materiais virtuais e eletrônicos para o ensino. Inúmeras são as possibilidades de comunicar-se na língua-alvo estudada. Maior controle do aluno sobre seu aprendizado. Maior acessibilidade.	Embora exista uma variedade ampla de possibilidades de se explorar os recursos tecnológicos nessa fase, é possível observamos a falta de tempo e de investimentos direcionados ao professor, para que a seleção das atividades <i>online</i> possa ser realizada de maneira criteriosa, respaldada em teoria e metodologia científica.
-------------	-------------------------------	---	--	---	--

Realizadas nossas considerações sobre as três fases do CALL, propomos no próximo item discutirmos a presença do CALL na área de Linguística Aplicada, uma vez que é nossa área de interesse.

1.3.6. CALL: Área de investigação em Linguística Aplicada em processo de definição

Como se CALL fosse ao mesmo tempo terra de todos e terra de ninguém
(LEFFA, 2006, p.17).

Assim como Reis (2009), acreditamos que CALL é um campo de investigação ainda recente em nosso país, visto que as primeiras pesquisas dessa área iniciaram efetivamente na década de 1990. A primeira defesa de dissertação de mestrado sobre CALL em Linguística Aplicada, por exemplo, foi realizada na PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo) no ano de 1992³⁰, um marco importante para os estudos da área no Brasil (REIS, 2009).

Após quase duas décadas da primeira pesquisa em CALL proposta e defendida no universo acadêmico, notamos certa preocupação de outros estudiosos para o desenvolvimento de novos estudos acerca desse tema (REIS, 2010).

Assim como no contexto nacional em especial com os estudos de Reis (2010, 2009, 1998) e internacional com Chapelle (2004, 2000) e Levy (2000), percebemos o interesse de alguns pesquisadores em estabelecer uma agenda de pesquisa em CALL, a fim de fortalecer, discutir e ampliar a divulgação sobre esse tema, para que as propriedades singulares que compõem a área possam ser delimitadas e identificadas.

Entretanto, notamos certa dificuldade na caracterização dos componentes pertencentes ou não ao CALL. Reis (2009), por sua vez, assevera que essa problemática pode ser evidenciada quando analisamos as publicações existentes em periódicos acadêmicos, visto que, por meio deles é possível identificar uma gama variada de teorias linguísticas (cognitivism, sociointeracionismo, aquisição da linguagem, análise do discurso, análise de gêneros, etc.) que perpassam e servem de orientação aos estudos de CALL.

Em relação à utilização de outras teorias para o desenvolvimento de pesquisas em CALL, Reis (op.cit) destaca uma problemática: (...) *é possível observar que nem sempre a aplicação de uma teoria em específico oferece respostas adequadas às perguntas de pesquisa propostas na pesquisa descrita em CALL* (REIS, 2009, p.3).

A aplicabilidade de conceitos e teorias não próprias do CALL para o desenvolvimento de pesquisas nessa área faz com que o campo CALL seja conhecido como “sem foco e sem direção” como aponta Levy (2000, p.190). Dessa maneira, segundo o autor, é iminente a necessidade de se orientar e situar os estudos dessa área, a partir da descrição de suas práticas pedagógicas dentro de um quadro teórico e metodológico estabelecidos, para que assim seja possível o desenvolvimento de caminhos próprios, coerentes e característicos do CALL.

As ausências de foco e direção destacadas por Levy (op.cit) podem ocorrer devido à existência do que Leffa (2006) denomina “desterritorização da área”, que é caracterizada pela dificuldade de demarcar os limites do que pertence a uma ou outra área de conhecimento,

³⁰ A dissertação “Interação e simulação computadorizada: uma proposta em CALL”, de autoria de Maximina Maria Freire, foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na PUC-SP, em 1992.

como se CALL fosse ao mesmo tempo terra de todos e terra de ninguém (LEFFA, 2006, p.17).

Além dessa questão da “desterritorização”, Leffa (2006, pg. 19-20) também aponta para a necessidade de demarcar os limites de pesquisas da própria área. Conforme Chapelle (2001), diferentemente de áreas como Análise de Gêneros ou Análise Crítica do Discurso que já são, por exemplo, áreas de investigação estabelecidas, uma vez que possuem conceitos, critérios e metodologias de pesquisa bem definidos, pesquisas em CALL ainda não parecem bem definidas quanto ao seu objeto de estudo.

Em meados dos anos 2000, podemos encontrar pesquisas em línguas estrangeiras, entre elas as de Chapelle (2000), que se preocupavam em tentar estabelecer métodos empíricos de pesquisa em CALL, uma vez que não havia uma teoria de linguagem própria às investigações na área. Nessa época, as pesquisas eram orientadas segundo a teoria da aquisição de linguagem –SLA (sigla em inglês *Second Language Acquisition*, que significa Aquisição de Segunda Língua) e apresentavam alguns tópicos peculiares à essa área, tais como o papel do professor e do aluno, mas em contextos mediados por computador (CHAPELLE, 2000, p.56).

Ainda nesse período, Reis (2009) aponta que alguns pesquisadores acreditavam que os projetos sobre CALL deveriam ser orientados na perspectiva da linguística computacional e que as orientações teóricas dos estudos necessitavam incluir princípios do processamento de linguagem natural. Para tanto, segundo a autora, seria importante também que se incluíssem princípios do desenho instrucional (*Instructional Design*) na orientação das práticas de pesquisa em CALL, uma vez que:

Embora houvesse certa preocupação de produzir material adequado para o meio digital e de considerar que os desenhistas instrucionais eram importantes colaboradores na produção de materiais didáticos para a Internet, algumas pesquisas (COLLINS; BRAGA, 2001), por outro lado, mostravam que nem sempre a linguagem do técnico instrucional e a do professor eram a mesma, o que, muitas vezes, dificultava o andamento das pesquisas (REIS, 2009, p.25).

Para Chapelle (2000, p.2), no entanto, o que parecia mais importante é que pesquisas em CALL tivessem uma orientação linguística que fizesse sentido às práticas que se pretendiam realizar nesse meio. Conforme afirma a autora, poucos projetos realmente

demonstravam um entendimento das teorias de aprendizagem e do modo como as pessoas envolvidas poderiam aprender melhor.

Nesse cenário, Reis (2009) destaca que havia certa “falta de confiança” na teoria de aquisição de línguas estrangeiras, sobretudo quando pesquisadores questionavam em que medida essa teoria poderia contribuir para os estudos do ensino da linguagem mediada por computador. De acordo com Chapelle (2000, p.20), essa tendência levou alguns pesquisadores a acreditarem que era necessário surgir uma nova teoria que fosse mais bem articulada para orientar os estudos em CALL. Todavia, ainda segundo Chapelle (op.cit), para fazer uso efetivo de CALL e desenvolver competências linguísticas, é preciso que os pesquisadores entendam como a mente processa a informação, especialmente, na perspectiva da aquisição de uma segunda língua.

De acordo com as proposições de Chapelle (2000), constatamos que se faz necessário o desenvolvimento de uma perspectiva de ensino em CALL que providencie métodos de pesquisa empíricos apropriados à investigação de questões críticas sobre como CALL pode ser explorada no processo de aquisição de linguagem, os quais orientem o desenvolvimento e a avaliação de suas atividades. Para que isso ocorra, concordamos com Reis (2009) de que também é preciso incluir os participantes das pesquisas como “comunicadores” e “manipuladores” de informação, pois são eles que interagem por meio da linguagem e podem, por meio da interação, produzir conhecimentos variados.

Nesse contexto ainda a ser definido, principalmente devido ao fato de CALL não apresentar metodologia própria, teorias adjacentes plurais e possuir caráter interdisciplinar, buscando em disciplinas variadas alternativas pedagógicas, é visível, como aponta Reis (2009), a dificuldade apresentada pelos pesquisadores da área em tentar delimitar a agenda de pesquisa em CALL, bem como caracterizar-se dentro da área de Linguística Aplicada.

Desenvolvidas as ponderações sobre CALL na área de Linguística Aplicada, direcionamos nossa atenção para o próximo item que apresenta as pesquisas em CALL no Brasil.

1.3.7. UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS BRASILEIRAS EM CALL

As pesquisas em CALL no Brasil iniciaram-se na década de 1990 com a primeira dissertação de mestrado defendida sobre o tema, conforme mencionado anteriormente³¹, no ano de 1992. Dessa maneira, podemos asseverar que estamos alcançando a terceira década (anos de 1990, 2000-2010, 2010...) de investigações acerca desse assunto, que trouxe várias indagações, resistências, preocupações (PAIVA, 2000, 1999), entre outros comportamentos relacionados à inserção das tecnologias e dos computadores nos diversos ambientes educacionais.

Conforme estudo de Reis (2010), é possível observamos quais são as publicações brasileiras desenvolvidas na primeira década de pesquisas em CALL no ensino de línguas estrangeiras, graças ao levantamento de teses, artigos e publicações realizado pela autora.

Essas informações podem ser visualizadas no quadro abaixo, que está dividido em três fases, conforme propõe Reis. As fases mencionadas englobam: 1) A inserção de tecnologias nas aulas de línguas estrangeiras, 2) A implementação e elaboração de materiais didáticos por meio de tecnologias e 3) A avaliação das atividades de linguagem no contexto digital e relatos de experiência sobre o ensino mediado por computador. Além dessas fases, a autora separa as publicações analisadas em tópicos e subtópicos, destacando os autores de cada um, como podemos observar a seguir:

³¹ Para mais informações sobre a dissertação referida, o leitor pode revisitar a página

Quadro 4: As três fases do CALL no Brasil propostas por REIS (2010, p.58).

FASES	Período	Tópicos e sub-tópicos	Estudos Publicados em Teses, Dissertações, Livros e artigos
1ª FASE Inserção de tecnologias nas aulas de línguas estrangeiras	1998-2000	O uso da Internet na universidade e nas escolas Surgimento da Internet e uso de computadores na escola; importância do uso de tecnologias no ensino; discussões sobre a motivação e autonomia em ambientes virtuais; papel do professor e do aluno no ensino mediado por computador.	COLLINS E RAMOS, 1996; FERREIRA, 1998; BRAGA 1999; PAIVA, 1999; BELONI, 1999, PAIVA, 2000; MOTTA-ROTH, BORTOLUZZI, REIS, 2000; BRAGA; COSTA, 2000; COLLINS; 2000; LEFFA, 2000; LACOMBE, 2000
	2000-2002	Letramento digital Letramento digital e formação de professor para o contexto digital; discussão de questões relacionadas ao gerenciamento de aulas a distância; elaboração de cursos online; surgem discussões sobre gêneros digitais.	BRAGA; COSTA, 2000; BUZATO, 2001; DIAS, 2002; TAVARES, 2001; PAIVA, 2001; BELLONI, 2001; RAMOS, FREIRE, 2001; CHAVES, 2001; FONSECA, 2001; PARREIRAS, 2001; MOTTA-ROTH, 2001; BORTOLUZZI, 2001
2ª FASE Implementação e elaboração de materiais didáticos por meio de tecnologias	2002-2004	Elaboração de material didático para o contexto digital e intervenção pedagógica online Investigação de materiais didáticos para o ensino online; análise de cursos e de softwares; papel do professor em contexto online e os tipos de "andaimes" para esse contexto específico e possíveis uso em sala de aula; Gêneros emergentes do contexto digital.	MARTINS FONTES, 2002; LEFFA, 2003 (B); BRAGA, 2003; 2004; VETROMILLE-CASTRO, 2003; SILVA, 2003; STAA, 2003; GERALDINI, 2003; CELANI-COLLINS, 2003; COLLINS E FERREIRA, 2004; FREIRE, 2004; FREIRE ET AL, 2004; REIS, 2004, TAVARES, 2004
	2004-2006	Gêneros digitais no ciberespaço Uso de gêneros digitais na sala de aula de línguas; tarefas de línguas com foco no uso de gêneros digitais (chat, blogs, homepages,); comunidades virtuais; teoria da atividade; objetos de aprendizagem, hipertexto.	MARCUSCHI & XAVIER, 2004; PAIVA, 2004; KOMESU, 2004, 2005; XAVIER, 2004; ABREU, 2005; RUIZ, 2005; WISSMANN, 2005; COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; REIS E SILVA, 2005; REIS, 2006
3ª FASE Avaliação de atividades de linguagem no contexto digital e relatos de experiência sobre o ensino mediado por computador	2006-2009	Atividades e práticas no ciberespaço Gêneros digitais; Comunidades virtuais de aprendizagem; Teletandem (e-tandem); atividades; sistemas complexos, hipertexto.	AXT, 2006; AXT et.al., 2007; COSCARELLI, 2007; NORA DE SOUZA, 2006; 2007; REIS; MOREIRA, 2007; RIBEIRO, 2006; BASTOS, 2007; POLONIA, 2007; PAIVA, 2006; 2007; 2008; ARAUJO, 2007; FERREIRA, 2007; SANTOS, 2007; SOUZA & ALMEIDA, 2007; MARTINS FONTES, 2007; MICCOLI, 2006; MOTTA-ROTH, REIS E MARSHALL, 2007; VIEIRA, 2007; VETROMILLE-CASTRO, 2008; ROJO, 2007; SILVA, 2008; FREIRE, 2008.; XAVIER, 2006; 2007; 2008; 2009

Como podemos visualizar, a primeira fase está dividida em dois períodos cada um com tópicos e subtópicos particulares, sendo que ambos envolvem a inserção das tecnologias. No primeiro momento, que compreende os anos de 1998 a 2000, podemos encontrar estudos que destacam o aparecimento da Internet, o uso dos computadores, a questão da autonomia e o papel do professor e do aluno no contexto tecnológico. Já o segundo período, que engloba os anos de 2000 a 2002, a questão chave vincula-se ao letramento digital.

A segunda fase também é separada em dois momentos como na primeira. Eles englobam os anos de 2002 a 2004 e o período que se estende de 2004 a 2006. No primeiro período, podemos encontrar pesquisas sobre a produção de material didático direcionada ao contexto digital, ao passo que, no segundo momento, as discussões concentraram-se no uso de gêneros digitais.

A terceira fase, por sua vez, envolve os anos de 2006 a 2009 e nela podemos encontrar as comunidades virtuais de aprendizagem, bem como outras atividades e práticas desenvolvidas no meio cibernético.

Dessa maneira, podemos afirmar que há uma gama variada de temas e questões diferenciadas sendo problematizadas e discutidas por diversos pesquisadores brasileiros na primeira década do século XXI. Tal característica pode ser resultante das inúmeras oportunidades e inovações tecnológicas que a área de CALL pode oferecer para o ensino de línguas.

Além dos diferentes temas de pesquisa desenvolvidos pelos diversos autores da área mencionados acima, organizamos a partir dos estudos de Reis e dos estudos de Santos (2013), um quadro cronológico que engloba os anos de 1990 a 2010, no qual destacamos alguns fatos que consideramos importantes, bem como outras investigações relevantes para o desenvolvimento da área de CALL no Brasil. Eles são:

Quadro 5: Alguns fatos importantes para o desenvolvimento do CALL no Brasil (com base em dados extraídos de FRANCO, 2013, p18 e de REIS, 2010, p. 83).

Ano	Fato Importantes
1992	Primeira dissertação de mestrado defendida sobre CALL na PUC-SP
1993	Leffa inicia os estudos em CALL
1997	Surgimento do grupo de pesquisa EDULANG da UNICAMP
1998	Primeiras publicações em CALL no Brasil
1998	Desenvolvimento da WebEnglish, curso elaborado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
1999	Paiva oferece cursos à distância na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2001	Paiva publica o livro “Interação e Aprendizagem no ciberespaço”
2004	Viera desenvolveu um mapeamento que destaca os estudos sobre texto eletrônico e letramento digital, em cinco congressos brasileiros, entre 2000 e 2001
2005	Paiva realiza um mapeamento dos métodos de pesquisas com foco na interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador
2007	Primeira licenciatura em Língua Inglesa a distância é ofertada pela Rede Gaúcha de Ensino Superior a distância (Regesd)
2007	Lançamento do primeiro volume online da revista <i>Hypertextus</i> da Universidade Federal de Pernambuco
2009	Publicação do livro “A era do hipertexto: linguagem e tecnologias”, desenvolvido por Xavier
2009	Lima e Lima-Neto analisam resumos de teses e dissertações entre os períodos de 2000 a 2007 cujo foco é o letramento digital.

Nesse quadro, destacamos a presença de alguns autores importantes para a área e que apresentam estudos sobre tecnologia e ensino de línguas, entre eles, podemos mencionar:

Leffa, Paiva, Vieira, Lima e Lima-Neto e Xavier. Além dos estudiosos, podemos notar o aparecimento de grupos de estudos e de cursos à distância, bem como a publicação de livros e revistas usados como referência teórica para o desenvolvimento de outras pesquisas.

Além dos fatos importantes que podem marcar a trajetória das tecnologias no ensino de línguas, consideramos relevante conhecer quais são os programas de pós-graduação no país que contemplam as TICs. No estudo de Miranda (2013), podemos encontrar um quadro, no qual a autora traz um panorama sobre os diversos programas de pós-graduação que abordam linguagem e tecnologia pelo Brasil no período entre 1999 e 2010. São eles:

Quadro 6: Programas de pós-graduação no Brasil relacionando linguagens às tecnologias digitais (MIRANDA, 2013, p.1175-1176).

Universidade	Estado	Programa de pós-graduação	Nível (M/D) ⁴	Linha de pesquisa/ área de concentração
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	AL	Educação Brasileira	M	"Tecnologias da informação e comunicação na educação"
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	BA	Educação e contemporaneidade	M; D	"Educação, tecnologias intelectuais, currículo e formação do educador"
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	BA	Comunicação e Culturas contemporâneas	M; D	"Cibercultura"
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	CE	Educação	M	"Aprendizagem docente, tecnologias digitais e formação de professores"
Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG)	MG	Estudos de Linguagens	M	"Linguagens, ensino e mediações tecnológicas"
Pontifícia Universidade Católica (PUC Minas)	MG	Educação	M	"Educação, ciências e tecnologias"
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	Estudos Linguísticos	M	"Linguagem e Tecnologia"
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	MT	Educação	D	"Educação: arte, linguagem e tecnologia" e "Educação à distância"
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	PE	Letras	M; D	"Linguagem, tecnologia e ensino"
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)	RJ	Letras	M; D	"Descrição do português, ensino e tecnologia"
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	RJ	Comunicação	M	"Tecnologias de comunicação e Cultura"
Universidade Estácio de Sá (UNESA)	RJ	Educação	M; D	"Tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais"
Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)	RJ	Cognição e Linguagem	M	"Pesquisa interdisciplinar em comunicação, educação e novas tecnologias da informação"
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	Linguística	M; D	"Tecnologias linguísticas e materiais pedagógicos"
Universidade Federal Fluminense (UFF)	RJ	Comunicação	M; D	"Tecnologias da Comunicação e da Informação"
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	RR	Educação	M	"História da educação, processos de trabalho e novas tecnologias"
Universidade de Caxias do Sul (UCS)	RS	Educação	M	"Educação, linguagens e tecnologias"
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	RS	Educação	M	"Aprendizagens, tecnologias e linguagens na educação"

UNISINOS	RS	Ciências da Comunicação	M; D	“Cultura, cidadanias e tecnologias da comunicação”
UNISINOS	RS	Linguística Aplicada	M; D	“Linguagem, tecnologias e interação”
UNISINOS	RS	Educação	M; D	“Educação, desenvolvimento e tecnologias”
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS	Educação	M; D	“Educação: arte, linguagem e tecnologia” e “Educação à distância”
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	SC	Educação	M	“Educação, comunicação e tecnologia”
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC	Linguística	M; D	“Linguagem: discurso, cultura escrita e tecnologia”
Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	SP	Comunicação	M	“Mediação tecnológica e processos sociais”
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	SP	Linguística Aplicada e estudos da linguagem	M; D	“Linguagem, tecnologia e educação”
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	SP	Tecnologias da Inteligência e Design Digital	M; D	“Processos cognitivos e ambientes digitais”
Universidade de São Paulo (USP)	SP	Ciências da Comunicação	M; D	“Comunicação e ambiência em redes digitais”
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	SP	Linguística Aplicada	M; D	“Linguagem e tecnologia”
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	SP	Educação	M; D	“Educação, Ciência e Tecnologia”
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	SP	Ciência, Tecnologia e Sociedade	M	“Dimensões sociais da ciência e da tecnologia” e “Gestão tecnológica e sociedade sustentável”
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	SP	Educação	M; D	“Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem”
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	SP	Linguística	M; D	“Linguagem humana e tecnologia”
Universidade Presbiteriana Mackenzie	SP	Educação, arte e história da cultura	M; D	“Linguagens e Tecnologia”

De acordo com Miranda (2013), podemos observar nesse quadro que são 34 o número de cursos que trazem de forma explícita seu propósito em desenvolver pesquisas que privilegiem as tecnologias e a linguagem. Sobre eles, a autora ainda ressalta que são diversas as áreas que contemplam essa temática, entre elas, a Comunicação, a Educação e a dos Estudos Linguísticos/da Linguagem (Letras, Linguística, Linguística Aplicada). Além disso, podemos constatar também que os programas de pós-graduação estão espalhados por

diversas regiões do país, sendo que a região sudeste é o local onde podemos encontrar o maior número, sendo 10 no estado de São Paulo, 6 no Rio de Janeiro e 3 em Minas Gerais, totalizando 19 instituições.

Acerca dos trabalhos realizados nessas instituições, podemos observar a partir do levantamento realizado por Miranda (op.cit), que dois são os programas de pós-graduação que mais produziram no início do século XXI, são eles os da PUC-SP e da UNICAMP, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 7: Número de trabalhos identificados nos programas de pós-graduação brasileiros (MIRANDA, 2013, p 1181.)

Universidades	Programas de pós-graduação	Áreas e/ou linhas de pesquisa	Nº de trabalhos identificados
UFMG	Estudos linguísticos	“Linguagem e Tecnologia” (Linguística Aplicada)	11
UFPE	Letras	“Linguagem, tecnologia e ensino” (Linguística)	8
UFSCar	Linguística	“Linguagem Humana e Tecnologia”	1
UNICAMP	Linguística Aplicada Linguística	“Linguagem e Tecnologias”	25
UNISINOS	Linguística Aplicada	“Linguagem, tecnologias e interação”	4
PUC-RJ	Letras	“Descrição do português, ensino e tecnologia” (Estudos da Linguagem)	7
PUC-SP	Linguística Aplicada e Estudos da linguagem	“Linguagem, tecnologia e educação”	32

No que diz respeito aos temas privilegiados nos trabalhos científicos produzidos nos programas de pós-graduação analisados, Miranda (op.cit) assevera que podemos constatar algumas tendências de pesquisas, tais como:

- (1) Tendência das pesquisas acadêmicas em contemplarem diversos campos do conhecimento, diluindo fronteiras e estabelecendo interfaces entre linhas de pesquisa e áreas de concentração, convidando à interdisciplinaridade;

- (2) Tendência das pesquisas acadêmicas em analisarem enunciados circulantes, mas, principalmente, aqueles que foram constituídos no *ciberespaço*, bem como o funcionamento de ambientes no meio digital;
- (3) Tendência das pesquisas acadêmicas em se voltarem para preocupações sociais, especialmente relativas ao ensino diante da emergência e proliferação das TDIC;
- (4) Tendência das pesquisas acadêmicas em realizarem hibridismo teórico metodológico, com propensão à conjugação de vários estudos com os pressupostos teóricos do chamado *letramento digital*, ainda que esse não seja um conceito, todavia, bem definido (MIRANDA, 2013, p.1186-1187)

Sobre as tendências de pesquisa que envolvem linguagem e tecnologia, notamos que há uma variedade de tópicos que podem ser explorados pelos cientistas, dada a característica interdisciplinar da área. Entre os temas que podem ser desenvolvidos, podemos citar: os discursos produzidos no ciberespaço, os ambientes virtuais, a preocupação social sobre a inserção das tecnologias nos ambientes educacionais, entre outros, que podem ser construídos a partir da combinação de teorias e metodologias.

A partir das proposições desenvolvidas acima, podemos visualizar a presença de estudiosos e de instituições que parecem estar preocupados e concentrados em discutir e produzir pesquisas sobre ensino e tecnologias no país. Notamos também, que há uma gama variada de temas que podem ser estudados, visto que as tecnologias podem ser consideradas um campo frutífero a ser explorado devido à suas constantes inovações.

Realizadas as considerações acerca do CALL no Brasil, encerramos este item, bem como o capítulo de número 1 que engloba o arcabouço teórico desta investigação. Dessa maneira, no próximo capítulo, propomos discorrer sobre nossa metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2.1. INTRODUÇÃO

Na introdução deste capítulo, comprometemo-nos a apresentar algumas das características que englobam a metodologia de nosso trabalho. A princípio, destacamos de maneira breve alguns tópicos referentes à natureza e os métodos utilizados nesta pesquisa, uma vez que eles são desenvolvidos com maior profundidade e precisão nos próximos itens que compõem essa parte.

Em linhas gerais, para a construção de nosso trabalho, propomos a investigação do binômio composto pelo par ensino de línguas estrangeiras e tecnologia presentes no campo CALL, a partir da leitura e análise da(s) prática(s) discursiva(s) oriunda(s) de publicações acadêmicas avaliadas em QUALIS A pela CAPES e desenvolvidas por pesquisadores da área de Ensino e Aprendizagem de Línguas em Letras e Linguística Aplicada, a fim de que possamos compreender em que estágio se encontram as pesquisas nessa área, uma vez que notamos a existência de: uma preocupação nacional e internacional em relação à essa temática e de programas governamentais que apoiam a inserção das tecnologias nos ambientes educacionais, bem como a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas sobre esse assunto, conforme já ressaltamos anteriormente.

Utilizamos a avaliação da CAPES, uma vez que acreditamos que ela seja uma referência para as pesquisas e cientistas da área, que são instigados a produzir artigos de excelência em periódicos e revistas de nível A.

Dessa forma, para que alcancemos o propósito destacado inicialmente, dividimos a metodologia do presente estudo em três etapas principais. São elas:

- 1) Seleção do corpus
- 2) Coleta de dados contextuais
- 3) Análise do corpus

Além disso, contemplamos em nossa pesquisa a adoção de uma metodologia baseada nos estudos de caso (pertencente ao paradigma qualitativo), definida a partir da escolha de nosso objeto de estudo que são revistas e periódicos brasileiros classificados em QUALIS A.

Acoplamos também em nossa pesquisa, o paradigma interpretativo, proposto por Erickson (1990), uma vez que é a partir desse construto que encontramos a possibilidade de interpretar as ações sociais, dando significado a elas.

Ainda sobre o interpretativismo, concordamos com Erickson de que a tarefa da pesquisa interpretativa consiste no descobrimento de padrões organizacionais, entre eles, social e cultural, locais e não-locais, que se relacionam às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social. Em outras palavras, consideramos que a pesquisa interpretativista não tem o interesse em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas em estudar com muitos detalhes uma situação definida para compará-la a outras circunstâncias (GUEDES, 2011).

Por meio dessas comparações, propomos o desenvolvimento de um estudo de caso de natureza interpretativista, cujo objetivo é realizar uma análise contextual das publicações acadêmicas na área de CALL, tecnologia e ensino de línguas estrangeiras, que pode combinar características qualitativas e quantitativas para a interpretação dos dados analisados.

Realizadas as primeiras considerações sobre a metodologia desse estudo, propomos a ampliação de nossas discussões no item a seguir, que aborda o universo de análise desta pesquisa.

2.1.2. O UNIVERSO DE ANÁLISE DESTA PESQUISA

Neste item, apresentamos o universo de análise de nossa investigação. A princípio, para que pudéssemos delimitar nosso panorama analítico foi necessário selecionar as fontes encontradas, para que a partir delas encontrássemos informações que pudessem conferir legitimidade, confiabilidade e credibilidade à natureza dos dados obtidos.

Dessa maneira, nosso primeiro passo foi a inserção de palavras-chave em português e inglês que envolvessem o par composto por tecnologia e ensino de línguas. Assim, inserimos palavras como *e-journals* (periódicos), *applied linguistics* (Linguística Aplicada),

language and computers (língua e computador), *language and Technologies* (linguagem e tecnologia), *computer assisted language learning* (ensino de línguas mediado por computador), realizando combinações entre elas na ferramenta de busca denominada *SciElo* (*Scientific Electronic Library Online*). Adotamos essa ferramenta por dois motivos principais: 1) por ela ser utilizada por diversos cientistas ao redor do mundo, apresentando certa representatividade na comunidade científica e 2) por ela oportunizar uma gama variada de publicações acadêmicas *online* que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de pesquisas e leituras.

Além da *SciElo*, procuramos por nosso objeto de estudo nos periódicos da CAPES e por meio dos procedimentos mencionados acima, localizamos o nosso universo de análise desta pesquisa que é composto por alguns periódicos e revistas que apresentam artigos sobre o tema escolhido. Essas publicações foram selecionadas a partir de alguns parâmetros estabelecidos, que podem ser observados no quadro a seguir.

Quadro 8: Parâmetros para a seleção das revistas e periódicos

As publicações investigadas devem:

- a) Relatar pesquisas na área de Letras/Linguística e/ou Letras/Linguística Aplicada;
- b) Possuir QUALIS A de avaliação da CAPES;
- c) Possuir data de publicação que engloba o período de 2010 a 2014.

Além disso, baseamos a seleção do nosso corpus a partir dos seguintes critérios, destacados no quadro abaixo.

Quadro 9: Critérios para a seleção do corpus

- a) Temática: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediadas por tecnologias;
- b) Área e modalidade de ensino: artigos acadêmicos escritos por pesquisadores da área de Letras e Linguística Aplicada;
- c) Foco: pesquisas sobre os processos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras e tecnologias;
- d) Periodicidade: artigos publicados nos últimos cinco anos (2010-2014);

A partir do desenvolvimento desses quadros, é possível averiguarmos como ocorreu a seleção do corpus desta pesquisa. Nos itens a seguir, propomos aprofundar nossas discussões sobre as revistas e periódicos destacados, bem como dos procedimentos de análise utilizados. Entretanto, consideramos ser importante apresentar *a priori* como surgiu o interesse em realizar este estudo e delimitar as publicações acadêmicas como o objeto de estudo principal desta investigação. Dessa maneira, propomos o desenvolvimento do próximo item, no qual podemos encontrar informações acerca do nosso percurso investigativo.

2.1.3. O NASCIMENTO DE UMA IDEIA E A SUA CONCRETIZAÇÃO EM PESQUISA: A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

Para que possamos compreender como se deu o interesse em desenvolver esta pesquisa, abrimos este item destacando o percurso acadêmico inicial desta pesquisadora até o desenvolvimento desta proposta investigativa.

No ano de 2004, iniciamos nossa caminhada acadêmica, graças ao ingresso no curso de Letras/Licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Federal de São Carlos. Logo no primeiro semestre daquele ano, abraçamos a oportunidade oferecida pela professora Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro em trabalhar em um projeto de extensão que naquele momento se chamava: “Inglês para crianças de escolas públicas”. Nele, é possível observarmos nossa primeira atuação como professora de Língua Inglesa como Língua Estrangeira.

Além do papel de professora, esse projeto oportunizou a possibilidade de iniciarmos nosso trabalho como pesquisadora, uma vez que foi por meio dele que desenvolvemos nossa primeira pesquisa intitulada *O desenvolvimento de Aprendizizes-Escritores em Língua Inglesa no Ensino Fundamental da Escola Pública mediante produção de textos*. Trata-se de uma pesquisa de iniciação científica, na qual trabalhamos com a produção escrita dos alunos de uma escola pública localizada no interior do Estado de São Paulo.

Durante a graduação, além da pesquisa de iniciação científica, desenvolvemos outro estudo que marca a conclusão dessa etapa acadêmica. Essa pesquisa é nomeada *A utilização*

da escrita nos livros didáticos para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: uma habilidade a analisar.

Podemos asseverar que as duas pesquisas destacadas acima tinham como objeto de estudo a escrita, entretanto na primeira o alvo das produções e análises eram os alunos da escola pública, ao passo que, na segunda, os livros didáticos. Além disso, foi por meio desses estudos que participamos de inúmeros congressos nacionais, a fim de divulgar nossas produções e, sobretudo, compartilhar conhecimentos.

No término da graduação, concentramos nossos estudos na tentativa de darmos continuidade à vida acadêmica, por meio da entrada no Programa de Pós-graduação em Linguística pela mesma instituição mencionada acima, orientada pela mesma professora que sempre acompanhou a trajetória desta pesquisadora.

Durante o mestrado, desenvolvemos a dissertação *Relações entre autenticidade e motivação no desenvolvimento da produção escrita por jovens aprendizes de Língua Estrangeira (Inglês), a partir do gênero notícias de jornal*, que envolvia os seguintes temas: gênero (com ênfase nas notícias de jornal), ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Inglês), autenticidade e motivação. Nossos participantes de pesquisa eram compostos pelos alunos que faziam parte do primeiro projeto em que a pesquisadora trabalhou.

Nesse período, totalizamos 7 anos de envolvimento acadêmico, de participação em grupos de pesquisas que discutiam temas como: ensino e aprendizagem de línguas, motivação, gênero, autenticidade, escrita e material didático, entre outros, além da dedicação exclusiva ao projeto referido. Foram muitos os aprendizados, as idas em congressos nacionais e internacionais, que propiciaram crescimento profissional e acadêmico desta pesquisadora durante esses anos.

Todavia, apesar de ter conhecimento sobre os temas destacados acima, havia algumas lacunas teóricas e metodológicas na formação acadêmica dessa pesquisadora. Além disso, havia anseio por busca de novos assuntos e descobertas pela estudiosa, entre eles, sobre a tecnologia.

O interesse em estudar tecnologia ocorreu graças à: falta de informações sobre o assunto e a necessidade de conhecê-lo melhor, uma vez que pouco foram os contatos e a inserção das tecnologias durante a formação acadêmica da pesquisadora.

Dessa maneira, instigada por sua orientadora, a cientista iniciou os estudos sobre essa temática e como resultado, temos então, esta investigação proposta ao público leitor.

Reconhecemos que desenvolver um tema não familiar é um desafio, composto de caminhos inseguros e desconhecidos, que trazem à tona nossas limitações como pesquisadora, porém acreditamos que para obter uma formação acadêmica mais ampla, necessitamos estar sempre em contato com novas propostas, o que pode justificar uma nova escolha, um novo caminho a ser traçado.

Temos então, o surgimento desta pesquisa, um estudo de caso que apresenta como objeto de estudo as revistas e periódicos avaliados em QUALIS A pela CAPES, que abordam a tecnologia, o CALL e o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Realizadas as considerações sobre como ocorreu o percurso acadêmico desta pesquisadora até a escolha do tema desta investigação, propomos continuar a apresentar os itens que compõem a nossa metodologia, destacando o lugar do estudo de caso na ciência.

2.2. O LUGAR DO ESTUDO DE CASO NA CIÊNCIA

De acordo com Johansson (2004), a pesquisa científica pode ser dividida em dois grupos. No primeiro grupo, podemos encontrar a chamada ciência empírica, descritiva ou factual, que tem como objetivo: *explorar, descrever, entender ou explicar e prever os eventos do mundo no qual estamos vivendo* (JOHANSSON, 2004, p.2).

Ainda para o autor citado acima, as asseverações que se fazem nesse contexto científico podem ser determinadas por fatos oriundos das experiências e são denominados fatos empíricos. Além disso, a ciência empírica apresenta dois componentes principais. São eles: a) a averiguação e o descobrimento de fatos e b) a construção de hipóteses e teorias. Os dados nesse tipo de ciência podem ser coletados por meio dos experimentos, da observação, através de entrevistas, de pesquisas, de testes clínicos e psicológicos e também por meio de artefatos e documentos.

No segundo grupo, podemos visualizar a ciência não empírica, formal ou teórica como a matemática e as ciências lógicas. Nela, as afirmações construídas não se referem a fatos empíricos.

No que diz respeito à construção de teorias, compreendemos que elas são desenvolvidas, a fim de atender dois propósitos em especial. O primeiro tem a finalidade de prever os efeitos de um experimento em particular ao passo que o segundo tem o objetivo de fazer com o que os fatos já conhecidos sejam inteligíveis (JOHANSSON, 2004).

Os dois desígnios podem ser encontrados na Ciência Natural, onde as relações de causa e efeito estão estabilizadas. Já na Ciência Social, o segundo pressuposto é o dominante, visto que nela podemos observar a tendência em conceituar um fenômeno. No que diz respeito às Ciências Humanas, somente o segundo propósito é operante (JOHANSSON, 2004).

Ainda segundo Johansson (2004, 2003), existem duas correntes tradicionais para a construção do pensamento científico. São elas: a positivista e a hermenêutica, também conhecida como anti-positivista.

O positivismo é a base filosófica das Ciências Naturais e seu nascimento pode ser visualizado entre os séculos XVI e XVII. Nesse período que engloba a Idade Moderna, as principais fontes de conhecimento vinham dos filósofos antigos e da Bíblia. Entretanto, a autoridade desses filósofos começou a ser questionada durante a chamada revolução científica natural e as proposições defendidas por eles começaram a ser testadas empiricamente por meio de experimentos. Para que possamos compreender melhor esse cenário de questionamentos, podemos mencionar o posicionamento de alguns estudiosos, entre eles, Francis Bacon (1561-1626) (apud JOHANSSON, 2004, p.3) que defendia que *para entender a natureza, era necessário estudarmos a natureza e não os escritos de Aristóteles.*

Como típicos representantes do positivismo, podemos citar: Auguste Comte (1798-1857) e John Stuart Mill (1801-1893) (GUEDES, 2011, JOHANSSON, 2003). A importância de Auguste Comte para o paradigma positivista pode ser constatada historicamente e nos estudos de outros cientistas, uma vez que ele defendia que a metodologia científica deveria priorizar o estudo da frequência, da distribuição dos elementos através da observação objetiva, exata do objeto de estudo investigado, isto é, não havia espaço nessa corrente para interpretações subjetivas, uma vez que: (...) *no positivismo, a realidade é aprendida por meio da observação empírica. A percepção objetiva do mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador, que deve se distanciar do objeto de estudo* (GUEDES, 2011, p.113).

Tais métodos epistemológicos, segundo Auguste Comte, deveriam ser estendidos e utilizados também nas Ciências Sociais e Humanas (GUEDES, 2011).

Além dos dois autores mencionados acima, Johansson destaca em seus estudos o autor von Wright (1971), uma vez que por meio de seus trabalhos podemos encontrar outras características do positivismo. Elas são:

- O monismo metodológico. A ideia de que existe um método científico que pode ser aplicado em todos os diferentes campos de investigação científica.
- As ciências naturais como um ideal. A visão de que as ciências naturais exatas, em especial a física e a matemática, estabeleceu um padrão ideal ou metodológico que se aplica a todas as outras ciências, incluindo as ciências humanas (TRADUÇÃO NOSSA, JOHANSSON, p.3, 2004).

Entretanto, com o passar dos séculos, notamos que o paradigma positivista não se manteve inquestionável e inabalável. Os novos pensamentos oriundos da revolução das Ciências Naturais durante o Renascimento e da Era Baroque³² foram estendidos paralelamente à formação das Humanas, aparecendo como afirmação científica no século XIX (JOHANSSON, 2004).

Nesse contexto, os estudos sobre o homem, sua história, línguas, costumes e instituições sociais, foram abordados de forma sistemática. Segundo Johansson (2004), foi nesse cenário que podemos visualizar o despertar das Ciências Humanas e de seu fundamento filosófico: a hermenêutica.

De acordo com Johansson (2004), a hermenêutica também conhecida como anti-positivista apresenta maior diversidade e heterogeneidade do que o positivismo. O autor destaca alguns de seus principais pensadores, tais como Johann Gustav Droysen (1808-1884), Wilhelm Dilthey (1833-1911), George Simmel (1858-1918), Wilhelm Windelband (1848-1915) e Robin George Collingwood (1889-1943). Esses pensadores rejeitavam especialmente o monismo metodológico do positivismo, mencionado nos parágrafos anteriores, e refutavam a visão de exatidão proposta pelas Ciências Naturais como sendo a ideal para o entendimento racional da realidade.

Além disso, nesse momento, os pesquisadores enfatizavam que existia uma diferença entre explicação (característica da corrente positivista) e interpretação (característica da

³²³² A Era Baroque faz parte do barroco e é caracterizada por esse estilo de arte, de literatura datada no final do século XVI e início do XVIII.

corrente hermenêutica). Embora a distinção entre elas seja complexa, compreendemos que o ponto chave que as difere seja o fato de que a interpretação possua um aspecto psicológico, sendo ele da ordem do pensamento, da emoção ou da motivação, além da intencionalidade, que a explicação não contém.

Podemos encontrar na Antropologia, a utilização da interpretação como outra possibilidade metodológica, presente no chamado Modelo Interpretativo, que não privilegiava a exatidão oriunda da observação objetiva, mas sim a compreensão do objeto a ser estudado (GUEDES, 2011).

Ainda a respeito da dicotomia entre o positivismo e o anti-positivismo, notamos que ela estendeu-se por muitas décadas, sendo que nos anos entre as duas Guerras Mundiais, é possível visualizarmos a retomada do positivismo, que passou a ser denominado novo positivismo ou positivismo lógico (JOHANSSON, 2004, p.5).

Sabemos que após a Segunda Guerra Mundial, o novo positivismo dominou a filosofia científica. Dessa maneira, as pesquisas em Ciências Sociais eram desenvolvidas principalmente sob a luz dessa corrente filosófica e dos métodos quantitativos.

Nesse cenário, as pesquisas, os métodos estatísticos, as pesquisas de opinião, os experimentos eram considerados científicos, ao passo que os estudos de caso qualitativos eram criticados por serem não-científicos. Isso ocorreu graças à persistência da divisão metodológica entre os paradigmas positivista e anti-positivista. No entanto, alguns autores asseveram que essa divisão foi importante para o próprio desenvolvimento das Ciências Sociais, no contexto que divergia as Ciências Naturais das Ciências Humanas (JOHANSSON, 2003).

Sobre a noção de paradigma, partimos dos pressupostos desenvolvidos por Kuhn (1970), que defende que ela pode ser entendida como: a) um caso exemplar, aceito pela comunidade científica e adotado pelo pesquisador iniciante e b) matriz disciplinar que envolve elementos comuns aceitos e praticados por uma comunidade científica e que considera a metodologia, os dados, entre outros aspectos inerentes à pesquisa.

Ainda no que diz respeito aos paradigmas positivista e anti-positivista, foi a partir da metade do século XX, que podemos notar certo enfraquecimento da corrente positivista no cenário científico. Contudo, as Ciências Sociais ainda utilizavam a metodologia oriunda das Ciências Naturais em suas investigações naquele período. Segundo Johansson (2003), essa

prática ainda parecia ser frequente, uma vez que muitos eram os cientistas que tinham medo de desenvolverem pesquisas não positivistas, visto que elas poderiam ser consideradas não científicas.

O temor apresentado pelos cientistas daquela época em não utilizar o paradigma positivista pode ser explicado pelo fato de que os chamados “experts” (estudiosos especialistas em estudos empíricos e defensores do positivismo) referenciavam o positivismo como *o modelo científico (Scientific Model) a ser seguido* (GUEDES, 2011, p.113).

Ainda no século XX, quando as Ciências Sociais faziam parte de um ramo específico dentro das Ciências Humanas, é possível encontrarmos ambos os métodos de estudo de caso qualitativo oriundos da hermenêutica tradicional quanto métodos quantitativos estatísticos e experimentais das Ciências Naturais³³ (JOHANSSON, 2003).

Por volta dos anos de 1950, notamos que as pesquisas em Ciências Sociais ainda continham traços da concepção positivista, prestigiada cientificamente naquele período. Todavia, alguns estudiosos como Peter Winch (1958/1994) e Georg Henrik von Wright (1971) (apud (JOHANSSON, 2003, p.6) já apresentavam posições contrárias sobre a influência das Ciências Naturais sobre as Ciências Sociais.

Não obstante, não foram somente os autores citados acima que pareciam ter uma posição dispare em relação à utilização do método positivista nas Ciências Sociais. Na década de 1960, por exemplo, notamos que, uma segunda geração de pesquisadores com propostas metodológicas que envolviam o estudo de caso surgiu e a partir dela desenvolveu-se uma ponte entre a lacuna existente entre o positivismo e a fundação filosófica das Ciências Sociais (JOHANSSON, 2003).

Diferentemente da primeira geração que aparecia como uma ilha isolada dentro do desenvolvimento das Ciências Sociais, a segunda geração mencionada, por sua vez, desenvolveu seus estudos a partir da chamada *Grounded Theory*, teoria que acoplava os métodos qualitativos oriundos das pesquisas realizadas na escola de Sociologia de Chicago com os métodos quantitativos para o desenvolvimento da análise de dados. Além disso, a segunda geração tinha como objetivo explicitar o método utilizado, diferentemente da primeira geração (JOHANSSON, 2003).

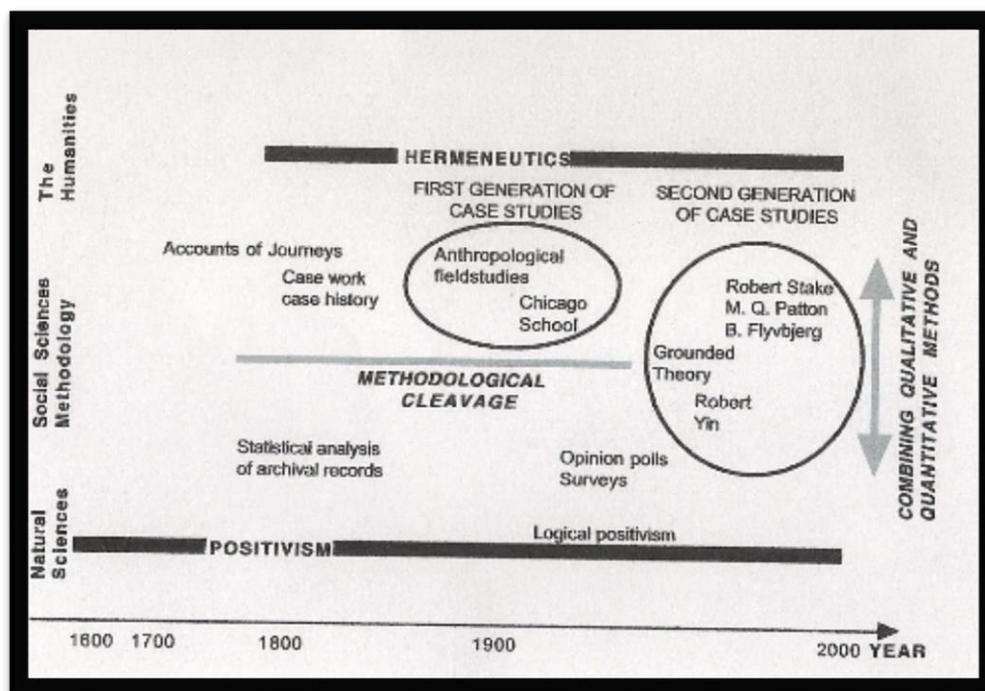
³³ No item a seguir, apresentamos uma discussão sobre os métodos qualitativos e quantitativos.

A combinação de métodos resultou em uma metodologia indutiva, baseada no uso de procedimentos detalhados utilizados para analisar os dados. Nesse período, visualizamos a presença do estudioso Robert Yin (1984/1994) que, segundo Johansson, é uma importante referência para os estudos de caso, visto que foi a partir de suas investigações que o autor propôs a transferência da lógica experimental, típica do campo de pesquisa naturalística, para o método qualitativo por meio da combinação, ação que contribuiu para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa. Desde então, muito se tem escrito sobre metodologia de estudo de caso.

Para Johansson, a metodologia de estudo de caso foi desenvolvida na direção do ecletismo e pragmatismo, em que a escolha metodológica rejeita os padrões metodológicos impostos em favor da adequação de métodos.

Na figura abaixo, Johansson (2003) ilustra a trajetória histórica das Ciências e da metodologia no estudo de caso.

Figura 8: A trajetória das Ciências e do estudo de caso por Johansson (2003)



Nela, podemos observar os traços cronológicos, a influência do positivismo e do positivismo lógico nas Ciências Naturais, a metodologia utilizada pelas Ciências Sociais e a presença da hermenêutica nas Humanas. Além disso, o autor destaca a primeira e a segunda

geração de estudo de caso, enaltecendo os estudos antropológicos, a escola de Chicago, os estudiosos, bem como a combinação dos métodos qualitativos e quantitativos.

Em síntese, ao realizarmos essa breve explanação sobre o cenário científico, os paradigmas utilizados ao longo dos séculos e como se deu a construção de teorias, objetivamos descobrir em que lugar se encontra o estudo de caso. A partir das asseverações propostas acima, notamos que o método utilizado para o desenvolvimento de estudo de caso está intrinsicamente ligado às Ciências Empíricas, mais precisamente às Ciências Sociais, podendo ser encontrado em diversas áreas do conhecimento, entre elas: a econômica, a dos estudos médicos, administrativos, etc. (JOHANSSON, 2003), nas quais as investigações são construídas por meio da pesquisa qualitativa que pode combinar-se com elementos típicos do método quantitativo.

Realizadas as considerações pertinentes a esse item, propomos ampliarmos nossa discussão, abordando, a seguir, as pesquisas qualitativas e quantitativas e algumas estratégias utilizadas para o desenvolvimento de estudo de caso.

2.2.1. A PESQUISA QUALITATIVA E QUANTITATIVA: ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDO DE CASO

Conforme alguns estudiosos, entre eles: Freitas e Jabbour (2011), Johansson (2004, 2003), Neves (1996) e Stake (1994), a base do estudo de caso insere-se na chamada pesquisa qualitativa.

Para Freitas e Jabbour (2011), a pesquisa qualitativa pode apresentar as seguintes características: *o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, tem caráter descritivo, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado* (FREITAS E JABBOUR, 2011, p.9).

Além das características destacadas acima, podemos inferir também que ao desenvolver pesquisa qualitativa ao invés da quantitativa, o pesquisador pode tentar construir

compreensões e/ou interpretações subjetivas acerca de seu objeto de estudo, levando em consideração o contexto e não a observação das variantes de forma exata ou com precisão lógica- típica da abordagem quantitativa-, que além dessa característica busca testar hipóteses, formular regras por meio da análise estatística dos dados quantizados.

Por meio da leitura de Godoy (1995), Freitas e Jabbour (2011) desenvolveram um quadro (destacado abaixo), no qual podemos compreender melhor algumas das especificidades da pesquisa qualitativa e quantitativa.

Quadro 10: Especificidades da abordagem qualitativa e quantitativa (FREITAS E JABBOUR, 2011).

Pesquisa Qualitativa	Pesquisa Quantitativa
<ul style="list-style-type: none"> - a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com a fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; - a pesquisa qualitativa é descritiva; - o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do investigador; - pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados; - a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados; - parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve; - envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, 	<ul style="list-style-type: none"> - condução da pesquisa com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas; - preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados; - busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados;

procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo.	
--	--

De acordo com o quadro acima, podemos averiguar que as principais diferenças entre a pesquisa qualitativa e quantitativa são: a pesquisa qualitativa privilegia o contexto, o ambiente natural, o pesquisador, a interpretação, além de ser indutiva e descritiva ao passo que a pesquisa quantitativa é desenvolvida por meio de hipóteses e da busca objetiva e precisa de dados que são quantificados.

Embora as abordagens qualitativas e quantitativas apresentem elementos diferenciados, muitos pesquisadores são favoráveis à utilização de elementos de ambos os métodos para desenvolver suas pesquisas (MATTOS, 1999; MOITA LOPES, 1996, HOLMES, 1992; LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991 e ALMEIDA FILHO, 1984). No que diz respeito ao estudo de caso, essa pode ser considerada uma prática comum, visto que:

Nada impede que o pesquisador, em estudo de casos, inicie a investigação com uma pesquisa qualitativa e não obstante, se necessário, finalize a investigação validando as evidências obtidas por meio de uma pesquisa quantitativa. Este tipo de pesquisa em que se mesclam métodos de pesquisa é chamada triangulação metodológica, ou, mais recentemente, de *mixed-methodology*, baseada no uso combinado e sequencial de uma fase de pesquisa quantitativa seguida de uma fase qualitativa, ou vice-versa. A combinação metodológica é considerada uma forma robusta de se produzir conhecimentos, uma vez que se superam as limitações de cada uma das abordagens tradicionais (qualitativa e quantitativa) (FREITAS E JABBOUR, 2011, p.9).

Além disso, Duffy (1987 apud NEVES, 1996) aponta os benefícios da combinação entre os métodos qualitativos e quantitativos. Eles são:

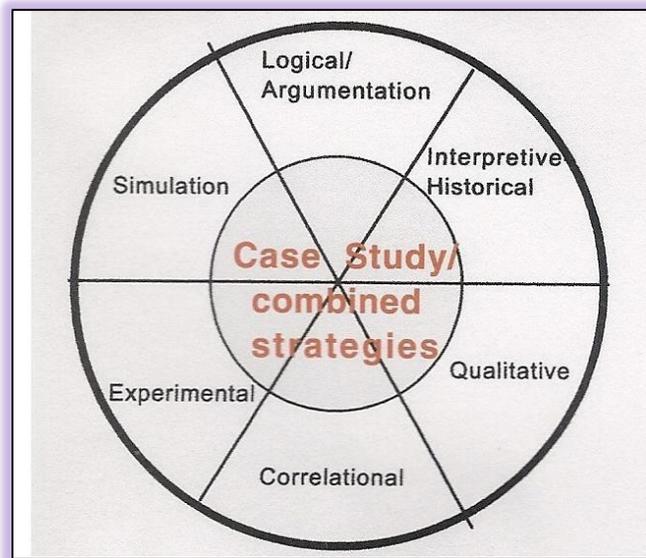
1. Possibilidade de congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos);
2. Possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos);

3. Possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
4. Possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
5. Possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego das técnicas diferenciadas (NEVES, 1996, p.2).

Ainda sobre a escolha metodológica, Stake (1994) afirma que alguns estudos de caso podem ser qualitativos, alguns não, uma vez que cabe aos pesquisadores a escolha de desenvolver esse tipo de estudo bem como a maneira de fazê-lo.

Além do tipo de abordagem que pode ser selecionada pelo investigador, existem algumas estratégias que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de um estudo de caso. Na figura a seguir, Johansson (2003) destaca como diferentes estratégias podem ser contempladas para a construção desse tipo de pesquisa.

Figura 9: Diferentes estratégias no Estudo de Caso (JOHANSSON, 2003, p.3)



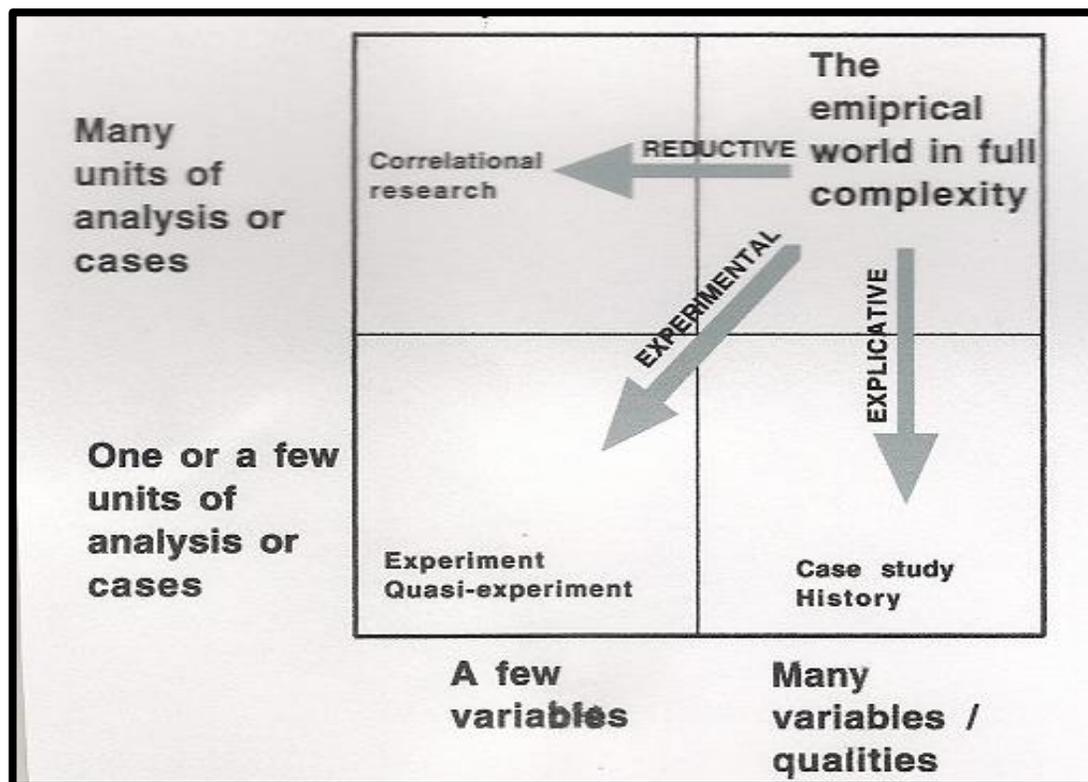
Segundo a figura destacada acima, podemos observar a existência de diversas estratégias que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de estudo de caso. Elas são: a

lógica/ argumentação, a interpretativa- histórica, a qualitativa, a correlacional, a experimental e a simulação.

Conforme Johansson (op.cit), a pesquisas qualitativa e interpretativa têm em comum uma abordagem holística para o desenvolvimento do tema de pesquisa, mas com diferentes perspectivas temporais. A pesquisa correlacional, por outro lado, compartilha com a pesquisa qualitativa ao focalizar a ocorrência natural das circunstâncias, mas é dependente dos dados quantitativos. Já a experimental também é caracterizada por sua dependência pelos dados quantitativos, mas apresenta como exigência que o pesquisador possa ser capaz de manipular variáveis isoladas de forma controlada e manipulada. Por sua vez, a argumentação lógica – que inclui, por exemplo, análise de sintaxe espacial – desenvolve ações simuladas com ênfase na abstração. Por fim, a pesquisa interpretativa-histórica é dependente dos construtos lógicos da interpretação.

Por ser possível a combinação dessas diferentes estratégias, Johansson afirma que o estudo de caso pode ser denominado de meta-método. Além disso, o autor desenvolveu um esquema que retrata como o estudo de caso pode ser analisado e pesquisado, levando em consideração a complexidade do mundo, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 10: A análise do estudo de caso por diferentes estratégias (JOHANSSON, 2003, p.4).



Por meio desse esquema, Johansson (op.cit) considera que um estudo de caso normalmente focaliza a história em um caso, levando em consideração o contexto, a partir da utilização de múltiplas variáveis e qualidades, que podem ser descritas por meio de três estratégias: *explicativa*, *experimental* e *reductora*.

A estratégia "explicativa" é utilizada em oposição a "experimental", que é uma unidade de análise de algumas variáveis isoladas, já a estratégia "reductora" é caracterizada por muitas unidades de análise e algumas variáveis (JOHANSSON, 2003).

Ainda para Johansson, a relação entre o estudo de caso e a história requer atenção especial. Ao desenvolver estudo de caso, o pesquisador desenvolve uma metodologia de estudo que se insere no âmbito das Ciências Sociais, sendo que um dos pré-requisitos para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa é a contemporaneidade, característica dessa ciência. Além disso, o autor assevera que o objeto de estudo possui um contexto próprio e um contexto de utilização que podem ser separados no tempo, mas que muitas vezes são

igualmente importantes para a compreensão do caso estudado. Dessa maneira, estudos de caso podem, muitas vezes tornam-se mais ou menos estudos de caso histórico.

No item a seguir, propomos estender nossa discussão sobre como se deu o desenvolvimento do estudo de caso, abordando sua origem.

2.2.2. A ORIGEM DO ESTUDO DE CASO

De acordo com Johansson (2003), a primeira geração de pesquisas em estudo de caso é datada no ano de 1900 e fazia parte da área de Antropologia. As investigações desse período tinham como objeto de estudo outras formas de cultura e o método predominante utilizado para analisar os dados coletados, privilegiava, sobretudo, a observação participante.

Não obstante, nesse período, outras áreas também já começavam a utilizar esse tipo de estudo, a fim de desenvolver suas investigações. Entre elas, podemos mencionar a medicina, que utilizava as descrições provenientes dos pacientes para relatar um caso, o mesmo aconteceu com o serviço social e a psicologia, que muitas vezes denominavam esse tipo de método como *case work* (trabalho de caso) ou *case history* (história de caso) (JOHANSSON, 2003, p.6).

Ainda segundo o autor, foi a partir dessa primeira geração que surgiu um pilar referencial importante para o estudo de caso. Trata-se da escola de Sociologia de Chicago, local onde o estudo de caso era praticado em especial, pelos antropologistas que difundiam seus conhecimentos pelas universidades ao redor.

Melo (2013) também destaca a importância da escola de Chicago para o desenvolvimento de estudo de caso ao citar Densyn, Lincoln e colaboradores (2006, p.15), autores que asseveram que: *Na sociologia, o trabalho realizado pela “escola de Chicago” nas décadas de 1920 e 1930 determinou a importância da investigação qualitativa para o estudo da vida de grupos humanos* (MELO, 2013, p.1035).

O avanço desse tipo de pesquisa aconteceu devido à industrialização da cidade de Chicago, local onde começou a ocorrer vários problemas como: *excesso da população, vida urbana precária, conflitos sociais, criminalidade* e também *a imigração*, fatores que culminaram para o surgimento de pesquisas no âmbito social (MELO, 2013, p.1036).

Além disso, a escola de Chicago também desenvolveu importantes pesquisas que contribuíram para os estudos etnográficos³⁴ (MELO, 2013, JOHANSSON, 2003).

Entretanto, há alguns estudiosos que contestam a origem do estudo de caso. GIL (2009), por exemplo, afirma que a origem do estudo de caso aconteceu na medicina, uma vez que as doenças eram estudadas através de métodos semelhantes ao estudo de caso, entre as mazelas investigadas, podemos citar nos dias de hoje a Aids.

Além da indefinição sobre a origem do estudo de caso, outro fato chama a nossa atenção. Segundo Stake (1994), a maioria dos pesquisadores desenvolvem estudos de caso denominando seu estudo por outro nome. Stake (op.cit) cita o estudioso Simons (1980, STAKE, p.236), por exemplo, que menciona o pesquisador Howard Becker que durante a segunda Conferência de Cambridge foi questionado sobre como ele nomeava seu estudo, respondendo de maneira vaga “Field work” (campo de trabalho), denominação que pouco contribuía para a compreensão do que estava sendo proposto/investigado.

O nome estudo de caso é enfatizado por pesquisadores como Stake (op.cit) na tentativa de chamar a atenção para o que pode ser aprendido de um caso único.

Outro fator de limitação para a caracterização do estudo de caso, além da determinação de sua origem, relaciona-se à própria dificuldade de definição do que ele vem a ser, tema que propomos abordar no item a seguir.

2.2.3. O QUE É ESTUDO DE CASO?

Iniciamos nossa discussão com a pergunta introdutória que abre nosso item: O que é estudo de caso? na tentativa de encontrarmos uma possível definição ou possível caminho de resposta para nossa indagação. Dessa forma, procuramos na literatura científica uma gama variada de autores e encontramos neles uma problemática, que é constituída pela dificuldade em se definir o que é estudo de caso, devido à sua complexidade e características singulares.

Tal dificuldade ocorre segundo André (1984) por que:

³⁴ Partimos do pressuposto de que a etnografia é um estudo em que o etnógrafo pode participar do cotidiano social, no qual está inserido, *observando tudo que ali acontece, fazendo questionamentos e coletando informações que possam ser significativas para a construção de conhecimentos* (GUEDES, 2011, p.105).

A própria conceituação de estudo de caso, suas características distintivas e a forma de desenvolver tal tipo de trabalho são aspectos que parecem não ter sido ainda suficientemente discutidos entre os educadores, o que tem originado uma série de incompreensões e mistificações sobre o seu potencial efetivo na educação (ANDRÉ, 1984, p.51).

Mesmo com a pouca discussão sobre o tema como defende André, encontramos algumas possíveis diretrizes e definições de diferentes autores sobre o estudo de caso.

Dessa maneira, desenvolvemos o quadro a seguir, a fim de ilustrar os autores estudados (por ordem crescente de ano das publicações) e seus construtos acerca do que é estudo de caso.

Quadro 11: Definição do que é estudo de caso por diferentes autores (**PRODUÇÃO NOSSA**)

Autores (ANO)	Definição sobre estudo de caso
Goode e Hatt (1979)	Segundo os autores, o estudo de caso é uma maneira de organizar dados por meio da determinação de um objeto de estudo que deve ser único, porém compreendido na sua totalidade.
André (1984)	<i>O estudo de caso focaliza o particular tomando-o como um todo (ANDRÉ, 1984, p.53). Em outras palavras, (...) os estudos de caso pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos) (ANDRÉ, 1984, p.52).</i>

Ludke e André (1986)	Segundo os autores, o estudo de caso pode ser simples ou não e seu objeto de estudo deve ser especificado.
Stake (1994)	<i>Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas a escolha de um objeto a ser estudado</i> ³⁵ (TRADUÇÃO NOSSA, STAKE, 1994, p.236). Ainda para o autor: <i>O estudo de caso é tanto o processo de aprendizado sobre o caso quanto o produto do nosso aprendizado</i> ³⁶ (TRADUÇÃO NOSSA, STAKE, 1994, p.237).
Yin (1994) Yin (2005)	<i>O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas</i> (YIN, 1994, p.13). <i>(...) é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais (contemporâneos) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controle</i> (YIN, 1994, p.9). <i>(...) o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real</i> (YIN, 2005, p.32).

³⁵Case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied (STAKE, 1994, p.236).

³⁶ No original: A case study is both the process of learning about the case and the product of our learning (STAKE, 1994, p.237)

Coutinho e Chaves (2002)	<i>(...) é o fato de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (p.223).</i>
Voss, Tsikriktsis e Frohlich (2002)	De acordo com os autores, o estudo de caso é uma história que pode envolver informações atuais ou do passado, que podem ser coletadas de diferentes maneiras.
Martins (2008)	Estudo de caso é um estudo embasado teoricamente, que direciona o objeto a ser estudado por meio das referências selecionadas.
Gil (2009)	Segundo o autor, estudo de caso é transdisciplinar, uma vez que pode englobar diferentes áreas do conhecimento por meio da determinação de um caso que deve ser investigado na sua unicidade e de maneira profunda.
Deus, Cunha e Maciel (2010)	Segundo os autores, o estudo de caso é uma forma única de estudo em que se escolhe um objeto a ser investigado. Não se tratando, portanto, de um método particular ou de uma escolha metodológica.
Mello (2013)	<i>O estudo de caso é uma proposta eclética que possibilita aos investigadores analisar fielmente muitos ângulos de uma temática de estudo (MELO, 2013, p.1033).</i>

Diante das proposições apresentadas pelos estudiosos destacados acima, podemos compreender em linhas gerais que o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa, que

privilegia a unicidade e a determinação de um objeto a ser estudado. O tratamento dado ao objeto pode englobar compreensões que busquem sua totalidade. Além disso, o estudo de caso não é conceituado como uma escolha metodológica, visto que pode ser definido como uma investigação empírica que pode privilegiar elementos do passado e do presente, levando em consideração o contexto, a vida real e a teoria que perpassa o caso a ser pesquisado.

Além disso, para Johansson (2003), na literatura científica, podemos encontrar um posicionamento unânime por parte dos pesquisadores frente ao estudo de caso. Essa convergência é entendida por Johansson como ideias semelhantes, nas quais os estudos de caso devem:

- Ter uma unidade funcional complexa;
- Ser investigado em seu contexto natural por meio de métodos múltiplos;
- Ser contemporâneo (JOHANSSON, 2003, p.2).

Relatados os posicionamentos de diversos cientistas, concordamos em síntese com Stake (1994) de que *o estudo de caso faz parte de um método científico, contudo, seu propósito não é limitado ao avanço da ciência*³⁷, visto que os estudos de caso podem *refinar uma teoria e sugerir complexidades para o aprofundamento (continuidade) da investigação, bem como podem estabelecer limites para a generalização*³⁸ (STAKE, 1994, p.245).

Acreditamos que para que possamos avançar nossa compreensão sobre o que pode ser um estudo de caso, precisamos entender *a priori* o que é um caso.

Sabemos que a definição do que é caso não é uma tarefa simples, visto que não se encontra na literatura da área uma definição precisa sobre esse tema, que requer também debates da comunidade científica (JOHANSSON, 2003).

O caso pode ser teórico, empírico ou ambos, podendo ser também um fenômeno específico de um tempo e espaço (JOHANSSON, 2003).

³⁷ Do original: *Case study is a part of scientific method, but its purpose is not limited to the advance of science* (STAKE, 1995, p.245).

³⁸ Do original: *Case studies are of value in refining theory and suggesting complexities for further investigation, as well as helping to establish the limits of generalizability* (STAKE, 1995, p.245).

Ainda sobre a definição de caso, André (1984) afirma que *caso é assim um “sistema delimitado”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular* (ANDRÉ, 1984, p.52).

Já para Coutinho e Chaves (2002),

Quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil! Numa tentativa de síntese, Brewer & Hunter (1989, citados em Punch, 1998: 152) propõem seis categorias de “caso” passíveis de serem estudadas na investigação em Ciências Sociais e Humanas: indivíduos; atributos dos indivíduos; acções e interacções; actos de comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda colectividades (COUTINHO & CHAVES, 2002, p.223).

Adicionamos à essa proposição o posicionamento de que não podemos partir da ideia de que tudo possa ser caracterizado como um caso como propõem Coutinho e Chaves (2002) e Stake (2000), visto que um caso é definido por sua unicidade, particularidade e especificidade (STAKE, 2000).

A dificuldade em se definir o caso pode ser explicada pelo fato de um tipo de caso poder mudar ao longo do tempo dentro do estudo de caso. Em outras palavras, o caso pode mudar tanto nas mãos do investigador quanto nas mãos do público do pesquisador (Ragin & Becker, 1992, p.8) (apud JOHANSSON, 2003) dadas às interpretações direcionadas a ele.

Em relação à esse aspecto, Johansson cita, por exemplo, o estudo clássico denominado *Street Corner Society* (A sociedade da esquina) de William Foot Whyte (1943/1993), que pode ser lido como ele foi originalmente destinado pelo autor: como um estudo de casos múltiplos de gangues composta por meninos, como também pode ser lido – como é provavelmente mais comum hoje em dia - como um caso de observação participante.

No estudo de Stake (1994), encontramos um posicionamento sobre estudo de caso, o qual compactuamos. Para o pesquisador,

A definição de caso não é independente do paradigma interpretativo e métodos de investigação. Visto a partir de diferentes visões de mundo e em diferentes situações, o "mesmo" caso é diferente. E embora, nos definamos o caso a princípio, as alterações de definição do estudo mudam à medida que estudamos (**Tradução nossa**, STAKE, 1994, p.245).

Para que possamos entender essa mudança dentro do próprio estudo de caso, exemplificamos a obra de Edmund Morris (1979) sobre o caso de Theodore Roosevelt citado por Stake. Nessa obra, podemos encontrar diversas definições dirigidas ao presidente ao longo da biografia, entre eles: *The Dude from New York* (O cara de Nova York), *the Dear old beloved brother* (O amado velho irmão), *the Snake on the grass* (A cobra na grama), *the Rough Rider* (O cavaleiro rude) e *The Most Famous Man in America* (O mais famoso homem da América) (STAKE, 1994, p.245).

Além disso, devido à sua unicidade histórica, o caso é uma entidade operacional complexa envolvida de inúmeros contextos, entre eles: o físico, econômico, ético e estético. O caso é particular, mas apresenta subseções como: produção, mercado, departamento; grupos como pais, professores e alunos; ocasiões: dias de trabalho, feriado, dias próximo aos feriados e uma série de outros domínios, muitos tão complexos que o melhor a se fazer é apenas listá-los (STAKE, 1994, p.239).

Adicionamos à essas particularidades o fato de que o método e o objeto do estudo de caso podem sofrer alterações ao longo da pesquisa e do tempo em que os mesmos estão sendo desenvolvidos, fatores que podem dar margem à novas possibilidades de interpretação. Stake afirma também que os estudos de caso sofrem uma forte influência metodológica das pesquisas históricas, visto que os estudos de caso históricos, por exemplo, combinam estudo de caso e história.

Nesse cenário complexo, outra pergunta pode vir a nossa mente quando estudamos sobre o estudo de caso. Ela é: Como selecionar um estudo de caso?

De acordo com Johansson (2003), um caso pode ser selecionado conforme interesse intrínseco do indivíduo. Nesse caso, o pesquisador pode não ter o interesse em generalizar suas descobertas, uma vez que seu objetivo é compreender o caso. As generalizações podem ser realizadas pelo leitor que, por meio da generalização naturalística, desenvolve suas interpretações e entendimento sobre o que foi descoberto, descrito ou narrado.

Ainda para o autor, um caso pode ser também selecionado propositalmente em virtude de sua natureza única, rica e crítica. Nesse caso, há o interesse do pesquisador em desenvolver generalizações sobre suas descobertas.

Em suma, podemos observar que embora o estudo de caso possa ser desenvolvido a partir de um único caso, sua definição é multifacetada e complexa devido à sua própria natureza singular e heterogênea.

No item a seguir, continuamos a discorrer sobre o estudo de caso, destacando os tipos de estudo de caso existentes.

2.2.4. TIPOS DE ESTUDO DE CASO

Diferentes pesquisadores podem apresentar diversos propósitos ao desenvolver estudos de caso. Considerando essas diferenças, Stake (1994) desenvolveu três tipos de estudos referentes aos estudos de caso.

O primeiro é denominado estudo de caso intrínseco (*intrinsic case study*), cujo objetivo é alcançar melhor entendimento sobre um caso em particular. Em outras palavras, esse tipo de caso não faz referência a outro(s) caso(s) ou enfatiza um traço ou problema, uma vez que o caso em si mesmo é o alvo de interesse. O propósito desse tipo de estudo não é construir teorias como fizeram muitos estudiosos anos atrás, visto que o estudo é empreendido porque há um interesse intrínseco nele. Stake (1994, p.237) cita, por exemplo, para fins ilustrativos como objeto de estudo uma criança em particular. Além disso, o autor traz alguns livros que abordam o estudo de caso intrínseco, tais como:

- Akenfield (Blythe, 1955/1969)
- Argonauts of the Western Pacific (Malinowski, 1922/1984)
- Bread and Dreams: A Case Study of Bilingual Schooling in the USA (MacDonald, Adelman, Kushner & Walker, 1982)
- God's choice (Peshkin, 1986) (STAKE, 1994, p.237)

Sobre o segundo tipo de estudo de caso, Stake chama-o de instrumental (*instrumental case study*), em que um caso particular é examinado para fornecer uma visão sobre uma questão ou refinamento da teoria. Nesse tipo, o caso assume posição secundária, funcionando como um suporte facilitador para o entendimento de outro objeto. Dessa maneira, o caso é frequentemente analisado de maneira profunda, seu contexto é examinado cuidadosamente,

suas atividades detalhadas, para que o interesse externo seja alcançado e melhor compreendido. No que diz respeito à nossa pesquisa, entendemos que se trata de um estudo instrumental que apresenta como interesse externo a compreensão e atenção dada às novas tecnologias e seu papel no ensino e aprendizagem de LE, a partir de publicações oriundas de revistas e periódicos nacionais de QUALIS A.

Conforme Stake, como podem existir vários interesses ao mesmo tempo, muitos deles mutantes, não há uma linha que distingue o estudo de caso intrínseco do estudo de caso instrumental. Todavia, há uma zona de propósitos combinados que a separam. Stake menciona também alguns livros que trazem o estudo de caso instrumental, a saber:

- A Bright and Shining Lie: John Vann and America in Vietnam (Sheehan, 1988)
- Boys in White: Student Culture in Medical School (Becker, Geer, Hughes & Strauss, 1961)
- Middletown: A Study in American Culture (Lynd & Lynd, 1929)
- La Vida (Lewis, 1966) (STAKE, 1994, p.237)

O terceiro tipo de estudo de caso recebe o nome de estudo de caso coletivo (*collective case study*) e apresenta menos interesse em um caso em particular, uma vez que os pesquisadores nesse tipo de estudo podem acoplar vários estudos de caso conjuntamente, a fim de obter informações sobre um fenômeno, uma população ou condição geral (p.237). Embora em sua denominação seja utilizado o termo “coletivo”, Stake assevera que não se trata de um estudo coletivo, mas sim de um estudo instrumental estendido a diversos casos que são escolhidos para melhor compreender um assunto. Stake destaca alguns livros que ilustram esse tipo de caso. Eles são:

- Children of Crisis (Cole, 1967)
- Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler & Tipton, 1985)
- Innovation Up Close: How School Improvement Works (Huberman & Miles, 1984)
- Savage Inequalities (Kozol, 1991) (STAKE, 1994, p.237)

Stake ainda menciona que pode haver outros tipos de caso como o estudo de caso no ensino (*teaching case study*). Segundo o autor, esse tipo é usado para ilustrar um ponto, uma

*condição, uma categoria, alguma coisa importante para a instrução*³⁹ (KENNEDY, 1979 apud STAKE, 1994, p.238).

Ainda para Stake, além da área educacional, podemos visualizar nas áreas legislativa e de negócios a utilização de estudo de caso para o aprimoramento de técnicas de gerenciamento e de desenvolvimento pessoal, por exemplo. Os estudos de casos desses campos podem ser encontrados no *Journal of Case Research* (Jornal de Pesquisa de Caso), publicação chave da *North American Case Research Association* (Associação de Pesquisas de Caso da América do Norte).

Além disso, Stake chama a nossa atenção para as biografias, os documentários televisivos e as leis. Para o autor, as biografias demandam estruturas cronológicas e atenção extra para o desenvolvimento de procedimentos que garantam a proteção do homem. Da mesma maneira, os documentários televisivos, muitas vezes classificados como estudo de caso, apresentam métodos próprios. Por sua vez, nas leis, encontramos que o termo caso tem uma definição especial, sendo que a prática da própria lei pode ser chamada de estudo de caso.

O trabalho dos etnógrafos, dos críticos teóricos, dos demógrafos institucionais, entre outros, apresentam padrões conceituais e estilísticos que não somente amplificam a taxonomia, mas estendem a presença e importância do estudo de caso nas ciências sociais e nos serviços sociais (STAKE, p. 238).

Entretanto, o propósito apresentado nos estudos de Stake limita-se à concepção metodológica e teórica do que ele chama dos três tipos de estudo: intrínseco, instrumental e coletivo, mencionados anteriormente.

Além dos três tipos de estudo de caso mencionados por Stake, na pesquisa de Yin (2005), podemos encontrar menções sobre quatro outros tipos de caso denominados únicos, múltiplos, enfoque incorporado e enfoque holístico.

Segundo o pesquisador, no caso único o investigador pode propor algumas generalizações a partir da seleção de um caso singular e raro, por exemplo. Nesse grupo também podemos encontrar os chamados: caso revelador (revela algum fenômeno singular) e o caso longitudinal (investigado ao longo do tempo). Já os casos múltiplos, como o próprio

³⁹ Do original: *It is used to illustrate a point, a condition, a category, something important for instruction* (Kennedy, 1979).

nome diz, podem envolver maior multiplicidade, visto que são compostos de mais de um caso, possibilitando, portanto, o desenvolvimento de generalizações mais convincentes e maior validade externa para a pesquisa, conforme afirma o autor. No enfoque incorporado, o estudo de caso pode ser analisado por diferentes vieses ou formas de análise e no enfoque holístico, o estudo tem como objetivo analisar a natureza global de uma instituição ou programa, por exemplo. Dessa forma, entendemos que este trabalho apresenta a perspectiva holística, uma vez que buscamos desenvolver uma interpretação geral daquilo que é representado em cada publicação em relação ao papel das tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas.

Por sua vez, André (1984) também separa o estudo de caso em quatro outros grupos. São eles: etnográfico, avaliativo, educacional e ação. No primeiro grupo, o pesquisador deve selecionar um caso que, por sua vez, deve ser analisado de maneira profunda por meio da observação participante. No grupo avaliativo, um caso ou vários casos são investigados, a fim de que avaliações, julgamentos e critérios possam ser estabelecidos. Já no grupo educacional, o estudo de caso está intrinsecamente associado às questões educativas e por fim no grupo ação, o estudo de caso tem o propósito de fornecer feedback de informações sobre um determinado fenômeno.

Por meio das asseverações destacadas acima e da variedade dos tipos de caso, podemos afirmar que o estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa é de natureza instrumental, múltipla e holística, uma vez que procura compreender um caso particular que focaliza a presença dos temas CALL e tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas em múltiplos periódicos de Qualis A.

Desenvolvidas as proposições sobre os tipos de estudo de caso e aquele desenvolvido nesta pesquisa, propomos no item a seguir retomar resumidamente as principais características desse tipo de pesquisa, uma vez que seus princípios e propósitos devem ser claramente compreendidos, sobretudo, pelo pesquisador que conduz sua investigação e pelo leitor que pode desenvolver novas interpretações e possíveis generalizações sobre o caso apresentado.

2.2.5. RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESTUDO DE CASO

A partir da leitura dos autores destacados nos itens anteriores, entre eles: Yin (2005, 1994), Johansson (2004, 2003), André (1984) e Stake (1978, 1981), desenvolvemos esse quadro que pode ilustrar e enumerar alguns dos princípios gerais que norteiam o estudo de caso, a saber:

Quadro 12: Características Gerais do Estudo de Caso (**Produção Nossa**)

Características Gerais do Estudo de caso

- 1- Os estudos de caso são desenvolvidos a partir de um caso, da exposição de uma realidade de maneira detalhada e única; os casos também podem ser múltiplos e referir sobre o mesmo fenômeno estudado.
- 2- Os estudos de caso geralmente buscam descobrir algo;
- 3- Os estudos de caso privilegiam o contexto, uma vez que é a partir dele que se desenvolvem possíveis interpretações sobre aquilo que se pesquisa;
- 4- Os estudos de casos podem apresentar posições diferentes, paradigmas divergentes e confronto de ideias acerca do objeto de estudo destacado;
- 5- Os estudos de caso podem apresentar diversidade metodológica;
- 6- Os estudos de caso são marcados pela contemporaneidade;
- 7- Inúmeros são os tipos de informações que podem ser utilizados para o desenvolvimento de estudo de caso; bem como vários são os tipos de caso;
- 8- Os estudos de caso podem apresentar experiências singulares;
- 9- Os estudos de caso podem propiciar o desenvolvimento das chamadas “generalizações naturalísticas”, que são desenvolvidas a partir do conhecimento e experiências vivenciadas de cada indivíduo;
- 10- Os relatos de estudos de caso podem ser apresentados de diversas maneiras como em forma de relatórios de pesquisa, de fotografias, de ilustrações e de outras artes;

11- O estudo de caso destaca o papel do leitor para o desenvolvimento de conhecimento, de interpretações e das “generalizações naturalísticas”.

No que diz respeito às características apresentadas acima, concordamos com André (1984) que o aspecto mais significativo do estudo de caso está intrinsicamente ligado à sua singularidade e particularidade, bem como à maneira como se examina o objeto de estudo, tratando-o *como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada* (ANDRÉ, 1984, p.52).

Além disso, acreditamos que há várias maneiras de se desenvolver estudos de caso, visto que eles podem ser: *exploratórios, um estudo profundo, com temas menos explorados; descritivos que enfatizam as perguntas como? e o quê?; explicativos, que estudam o problema e avaliativos que julgam* (MELO, 2013, p.1033).

Adicionamos a essas diferentes formas de se desenvolver o estudo de caso o fato de que ele pode apresentar um potencial enorme, contribuindo, por exemplo, para a investigação dos possíveis problemas de prática educacional ao fornecer informações valiosas que permitem também possíveis tomadas de decisões políticas (DEUS, CUNHA E MACIEL, 2010).

Destacamos ainda, a capacidade, a sensibilidade e o preparo do pesquisador para não se perder nas aparências e no inusitado, uma vez que o estudo de caso exige a manifestação de suas dimensões intelectual, pessoal e emocional (DEUS, CUNHA E MACIEL, 2010), sendo assim ele pode ser aplicado em diferentes áreas do conhecimento por ser um instrumento de investigação que pode ser utilizado para entender as coisas do mundo.

Realizadas as considerações sobre as características inerentes ao estudo de caso, propomos no próximo item explorar o tema de interesse dessa pesquisa – a tecnologia-associada ao estudo de caso.

2.2.6. ESTUDO DE CASO E A TECNOLOGIA

Em uma investigação nacional em Tecnologia Educativa (TE), os autores Coutinho e Chaves (2002) averiguaram que o estudo de caso parece estar ganhando cada vez mais espaço e popularidade nas pesquisas que privilegiam os domínios tecnológicos em Portugal, uma vez que *o estudo de caso é um desses referenciais metodológicos com grandes potencialidades para o estudo de muitas situações de investigação em TE* (COUTINHO & CHAVES, 2002, p.222).

O aumento no número de pesquisadores que utilizam o estudo de caso para elaborar suas investigações parece ser uma tendência mundial, não somente de Portugal. Alguns estudiosos asseveram que esse avanço pode ser compreendido quando analisamos o comportamento científico e as escolhas de alguns cientistas pela não utilização do paradigma positivista.

Na área de tecnologias, Coutinho e Chaves (2002, p.222) apontam inúmeros estudiosos da TE, tais como: *Salomon & Clark, 1977; Winn, 1989; Clark & Sugrue, 1991; Salomon, 1991; Pereira, 1993; Bartolomé & Sancho, 1994; Savenye & Robinson, 1996; Thompson, Simonson & Hargraves, 1996; Bauder, Mullick, Corr & Sarner, 1997*, que são favoráveis à adoção de um paradigma diferente do positivista e mais próximos de uma concepção de pesquisa que privilegie a construção e produção de significados por meio, sobretudo, da abordagem qualitativa já em meados dos anos de 1990.

Ainda para Coutinho e Chaves (2002), o desenvolvimento de estudos de casos na TE pode contribuir para que possamos:

- Aprender sempre com aquilo que é único num caso, por isso o seu estudo profundo tem sempre algo a revelar (Bravo, 1998). Só um estudo profundo pode ajudar a compreender aspectos importantes de áreas de investigação, problemáticas complexas e/ou novas, como é o caso de muitas situações da investigação actual em TE (Wilson, 1996, Savenye & Robinson, 1996): vejamos o caso, por exemplo, dos novos ambientes virtuais de aprendizagem em que tão pouco se sabe ainda e urge desenvolver estudos profundos em contextos naturais, visando a compreensão e conceptualização dos fenómenos que orientem estudos futuros, sejam eles quantitativos ou não (COUTINHO & CHARLES, 2002, p.230-231).

Na pesquisa realizada por Coutinho & Chaves (op.cit), os autores realizaram um levantamento sobre as produções científicas portuguesas que privilegiaram o campo da Tecnologia na Educação. Segundo os dados, notamos que os estudos de casos foram adotados por mais de 6% dos pesquisadores.

Sobre esse tipo de pesquisa, Coutinho & Chaves desenvolveram as seguintes ponderações a se destacar:

— Todas as pesquisas descritas, são, sem exceção, estudos de caso múltiplo, fazendo-se por vezes uma caracterização adicional: “estudo comparativo de casos”, “estudo descritivo e analítico”, ou ainda “estudo exploratório”, o que, de acordo com os critérios atrás definidos, corresponde a estudos de caso de tipo instrumental em que o investigador “usa o caso para compreender outra coisa” (Stake, 1995: 2), ou seja, procura chegar a hipóteses de trabalho passíveis de transcenderem o caso em si e orientarem futuras investigações. Não encontramos relatado nenhum caso de tipo intrínseco, ou seja, o estudo de um caso excepcional com um tal potencial revelador — *revelatory case* (Yin, 1994: 40) — que justifique de *per si* uma investigação.

— Em todos os estudos descritos os autores preocupam-se em referir o recurso a fontes múltiplas de dados; trata-se de uma das características identificadoras de um estudo de caso e critério base na avaliação da sua credibilidade metodológica.

— É clara na maioria dos casos a preocupação pela referência a um quadro teórico que enquadre a investigação empírica e sustente as evidências encontradas (COUTINHO & CHAVES, p.238).

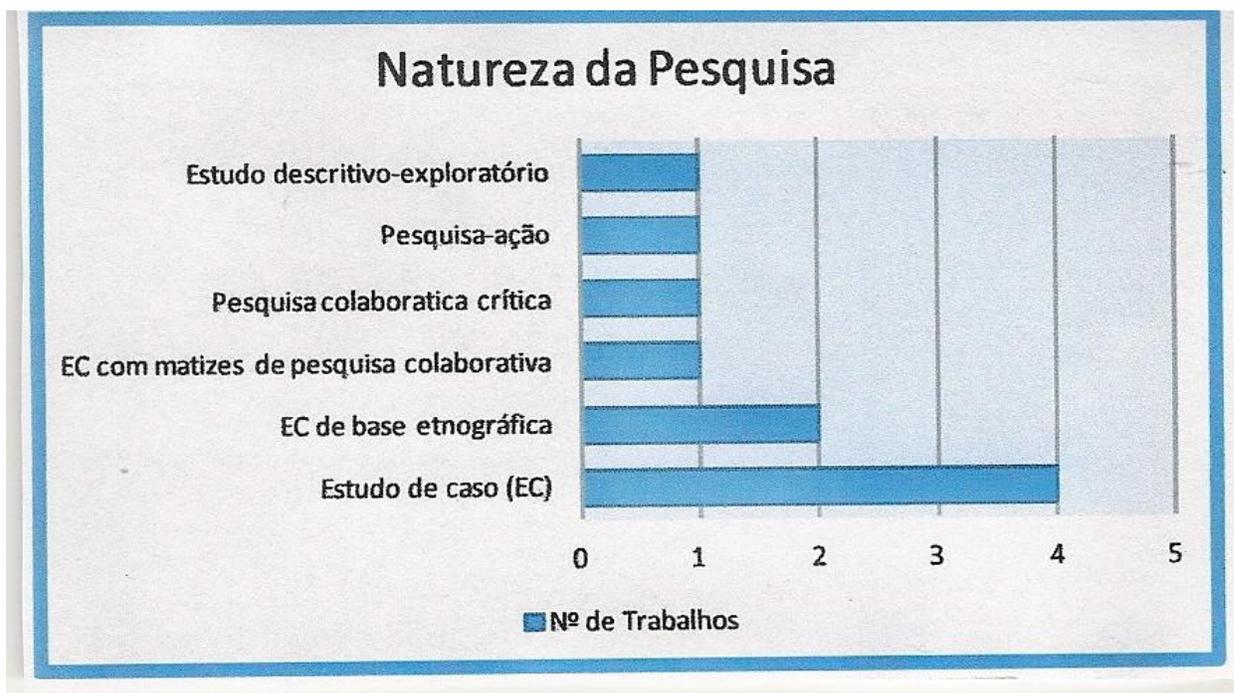
No que diz respeito à realidade brasileira, encontramos na literatura científica, alguns estudos de caso que abarcam a tecnologia na educação e no ensino de línguas, entre eles podemos exemplificar: Azevedo (2014) que notou por meio de um estudo de caso a melhora e maior utilização dos recursos tecnológicos na rotina dos alunos envolvidos em um projeto pedagógico; Franco (2013) que por meio de um estudo de caso assevera que o uso das tecnologias somente não desenvolve a autonomia; Reis, Gomes e Linck (2012) relatam em seu estudo de caso que a utilização de *podcast* como ferramenta tecnológica pode ajudar no desenvolvimento da habilidade oral na aprendizagem de Língua Inglesa; Cotta Júnior (2002) constatou através de um estudo de caso que o uso das tecnologias pode beneficiar a aprendizagem e o ensino da matemática; Souza e Almeida (2007) afirmam que os programas tutoriais podem desenvolver percepções positivas ao aluno e melhorar o desempenho; Schnell (2009) traz um levantamento sobre os programas governamentais e as políticas

públicas que envolvem tecnologia na educação a partir de um estudo de caso, relatando seus avanços e limitações, bem como a formação do professor frente a esses novos desafios e a necessidade do desenvolvimento de currículos e propostas de ensino que privilegiem as tecnologias; Juliano (2006), por sua vez, chama a nossa atenção para a falta de preparo técnico e pedagógico dos professores em utilizar e inserir as tecnologias na sala de aula.

A partir da breve exposição de alguns exemplos de estudo de caso desenvolvidos por pesquisadores brasileiros nas áreas de educação e ensino de línguas, é possível notarmos que há um espaço e interesse para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa.

Além disso, Miranda (2013) relata em sua investigação que o número de estudos de casos sobre ensino e aprendizagem de línguas e tecnologia é uma tendência em crescimento como podemos observar na figura abaixo sobre a natureza da pesquisa dos estudos levantados pela autora acerca dessa temática na primeira década do século XXI.

Figura 11: Natureza da Pesquisa em estudos de caso sobre ensino e aprendizagem de línguas e tecnologia (MIRANDA, 2013).



Encerradas as discussões sobre a história, os paradigmas, a origem, as definições, tipos, características e pesquisas que envolvem o estudo de caso, propomos, a seguir, o desenvolvimento de uma nova família de item, o 2.3, que tem o intuito de apresentar alguns

dos procedimentos que podem ser realizados e selecionados para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, entre eles, destacamos: a coleta, a triangulação e a análise de dados.

2.3. OS PROCEDIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM ESTUDO DE CASO: UM OLHAR GERAL

Abrimos este item com a discussão de alguns aspectos gerais que consideramos relevantes para a construção de um estudo de caso. Eles são: a familiarização com o objeto de estudo por parte do pesquisador, os procedimentos e as estratégias que podem ser utilizadas pelo investigador no tratamento do caso selecionado, os possíveis protocolos guias ou *checklist* que podem nortear a investigação, a importância das perguntas de pesquisa para o desenvolvimento de estudo de caso, a relação do pesquisador com os dados analisados, bem como os processos de coleta e análise de dados.

Segundo Stake (1995), não há um momento particular para se iniciar a coleta de dados em um estudo de caso. Para o autor, esse processo pode começar antes mesmo do compromisso em realizar o estudo, ou seja, o pesquisador pode agrupar informações sobre outros casos, recolher as primeiras impressões e familiarizar-se com o objeto de estudo para que então comece sua pesquisa, sendo que muitas dessas observações podem ser refinadas ou substituídas ao longo do tempo.

Além da familiarização com o possível objeto de estudo a ser investigado, o pesquisador precisa atentar aos passos e procedimentos de análise selecionados para a composição de sua pesquisa.

A partir da leitura da obra de Stake (op.cit), concordamos que é por meio do estudo qualitativo que é possível familiarizar-se com os tópicos possivelmente pesquisados, visto que parte do conhecimento é cerebral e cabe aos pesquisadores destacarem os pontos que chamam a atenção, dando significado e interpretação as suas escolhas para a comunidade científica e para os leitores, uma vez que uma das principais qualidades dos pesquisadores qualitativos é a experiência (STAKE, 1995, p.49). Consideramos que tal experiência é adquirida através de leitura e compartilhamento de ideias, já que parte do conhecimento e das escolhas metodológicas desenvolvidas pelo pesquisador vem do trabalho contínuo muitas vezes respaldado pelo olhar crítico e orientação de outros pesquisadores.

Sobre os passos iniciais que podem ser seguidos para o desenvolvimento de um estudo de caso, concordamos com Martins (2008) ao propor que o pesquisador pode utilizar um protocolo guia, que pode ser desenvolvido, a fim de orientar a pesquisa. Além disso, o investigador pode dividir seu estudo em três fases: 1) a *fase exploratória* - momento em que o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada, para a definição do caso a ser estudado, além de poder constatar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos, localizar os sujeitos e definir os procedimentos e instrumentos de coleta de dados; 2) a *fase de coleta dos dados* ou de delimitação do estudo e 3) a *fase de análise sistemática dos dados*, traçadas como linhas gerais para condução desse tipo de pesquisa, podendo ser em algum momento conjugada uma ou mais fase, ou até mesmo sobrepor-se uma a outra, variando de acordo com a necessidade da pesquisa (ANDRÉ, 2005).

Adicionamos à essas fases e a possível utilização de um guia para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa a importância da definição do propósito em se desenvolver, observar, analisar um caso ou múltiplos casos pelo pesquisador.

Segundo Coutinho e Chaves (2002), a finalidade da pesquisa *é sempre holística (sistêmica, ampla, integrada), ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade* (COUTINHO E CHAVES, 2002, p.223).

Ainda sobre como o pesquisador pode coletar os dados, Martins (2008, p. 22) propõe que:

(...) o investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar - levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados.

Em relação às perguntas de pesquisa mencionadas acima por Martins (op.cit), Stake (1995) afirma que é necessário que o pesquisador desenvolva um plano de coleta de dados *enraizado nas questões de pesquisa*⁴⁰ (STAKE, 1995, p.51) para que assim consiga otimizar

⁴⁰ Do original: *It needs to be a plan rooted in the research questions* (STAKE, 1995, p.51).

tempo, fazer as realocações necessárias e interpretações desejadas durante o processo de investigação.

Ainda segundo o autor, os temas de pesquisa ou as chamadas dimensões abstratas (*abstract dimensions*) são frequentemente questões, circunstâncias problemáticas de diversas disciplinas comuns do conhecimento, tais como a sociologia, a economia, a ética e a crítica literária, porém com alcance mais amplo daqueles que realizam experimentos e testam hipóteses, os pesquisadores de casos qualitativos orientam seus estudos levando em consideração a conexão complexa das práticas comuns em habitat natural até as abstrações e as preocupações das diversas disciplinas acadêmicas. Em outras palavras, o pesquisador inicia sua pesquisa com uma preocupação tópica, abarca problemas prenunciados, concentra-se em observações relacionadas com o objeto de estudo, interpreta padrões de dados transformando as questões em proposições.

Ao escolher uma questão que organiza o estudo, o pesquisador pontua uma tarefa ou outra a se desenvolver, a partir de uma questão inicial a se fazer: Que questões trazem à tona nossas preocupações iniciais, o tema dominante? *Which issues bring out our initial concerns, the dominant theme?* (STAKE, 1994, p.239).

A fim de maximizar a compreensão do caso, o pesquisador pode se perguntar: Que questões procuram particularidades convincentes? ⁴¹ Em geral, eles também podem se perguntar: Que questões facilitam o planejamento e as atividades de pesquisa, incluindo inspiração e reabilitação do pesquisador? ⁴²

Segundo Stake (1994), essas questões podem ser escolhidas considerando-se o que pode ser aprendido das oportunidades oriundas do estudo. Elas serão escolhidas de maneira diferente, dependendo da importância de cada tarefa, sendo diferentes para diversos pesquisadores como se fosse um contrato entre o pesquisador e o fenômeno a ser estudado.

Ainda segundo o autor, no final do processo, são as questões dos leitores que podem determinar o que será dito, mesmo que eles apresentem inseguranças e preocupações próprias que devem ser consideradas, visto que o conhecimento pode ser construído socialmente, como defendem os construtivistas, assim, os pesquisadores do estudo de caso podem auxiliar os leitores na construção do conhecimento.

⁴¹Do original: Which issues seek out compelling uniquenesses? (STAKE, 1994, p.239).

⁴²Do original: Which issues facilitate the planning and activities of inquiry, including inspiring and rehabilitating the researcher? (STAKE, 1994, p.239).

Além disso, os leitores trazem uma experiência de leitura, memórias de outros possíveis estudos de casos, de outras vivências que podem ser articuladas ao caso apresentado pelo investigador. Em outras palavras, o novo caso não pode ser mais que a combinação de outros casos já conhecidos, embora, o pesquisador não tenha a obrigação de saber todos os casos já conhecidos, bem como as peculiaridades que envolvem o pensamento do seu leitor, visto que sua missão é procurar caminhos que protejam e validam a transferência de conhecimento entre pesquisador e leitor e vice-versa.

Conforme Stake (1995), o pesquisador pode desenvolver suas questões e possíveis interpretações através de um plano de coleta de dados que deve conter: *a definição de caso, a lista de questões de pesquisa, a identificação dos ajudantes, as fontes de dados, a alocação de tempo, as despesas e o relatório pretendido*⁴³ (STAKE, 1995, p.51).

Adiciona-se ao plano de coleta de dados a possível utilização de um *checklist* pelo pesquisador, proposto por Stake (1995) para o desenvolvimento de estudo de caso. No quadro a seguir, podemos observar os elementos que compõem essa lista.

Quadro 13: Checklist para o desenvolvimento de estudo de caso (STAKE, 1995)

EXEMPLO DE UMA LISTAGEM PARA VERIFICAR OS PRÓPOSITOS DE UM ESTUDO DE CASO
Comunicação
Clareza: A leitura da proposta é clara?
Integridade: As peças do estudo se encaixam?
Atratividade: O estudo de caso desperta o interesse do leitor?
Conteúdo
O Caso: O caso está definido de forma adequada?
As questões: As principais questões de pesquisa são identificadas?
Fonte de Dados: As fontes de dados são suficientemente identificadas?

⁴³ Do original: (...) *definition of case, list of research questions, identification of helpers, data sources, allocation of time, expenses, intended reporting* (STAKE, 1995, p.51).

<p>Método</p> <p>Seleção de casos: O plano de seleção é razoável?</p> <p>Coleta de dados: As atividades de coleta de dados são delineadas?</p> <p>Validação: A necessidade e oportunidade de triangulação são indicadas?</p>
<p>Aspecto Prático</p> <p>Acesso: Existem arranjos que antecipem o início da pesquisa?</p> <p>Confidencialidade: Existe sensibilidade para proteger as pessoas?</p> <p>Custo: As estimativas de uso de tempo e de recursos são razoáveis?</p>

Fonte: STAKE, 1995, p.54⁴⁴

Concordamos com o autor que muitas são as verificações que o pesquisador pode realizar durante o processo investigativo e que seguir todas pode causar certa sobrecarga ao investigador, que deve, sobretudo, concentrar-se no cerne do seu estudo. Para tanto, se faz necessário a definição do objeto de estudo a ser investigado *a priori*, bem como ir a campo com a mente aberta frente às possíveis imprevisibilidades, para apresentar ao leitor fatos ou conhecimentos que precisam ser (re) conhecidos e realizar novas ligações, interações e/ou ruptura com paradigmas e/ou ideias já existentes.

Ainda sobre a relação entre o pesquisador e a coleta de dados, concordamos com Stake quando o autor assevera que, ao coletar dados, aquele que se propõe a desenvolver uma investigação deve: 1) procurar estabelecer uma compreensão significativa daquilo que se está propondo; 2) reconhecer as boas fontes de dados e 3) de maneira consciente testar a veracidade de seus posicionamentos e interpretações. Dessa maneira, pode-se esperar do pesquisador uma postura ao mesmo tempo sensitiva e cética, que pode conferir ao estudo confiabilidade, especialmente sobre aquilo que se está interpretando e analisando.

Além disso, o pesquisador pode utilizar um sistema de armazenamento de dados como arquivos eletrônicos de computador, pastas, diários de pesquisa, etc., no qual as cópias e as informações oriundas dos textos teóricos e dos dados coletados podem ser encontradas,

⁴⁴ Ver original em Apêndice 2.

assim o estudioso pode organizar e sistematizar as informações selecionadas para o desenvolvimento de sua análise.

Cabe ao pesquisador a decisão de como contar a estória ou o caso, bem como os fatos e as características a serem destacadas. Segundo John Van Maanen (1988 apud STAKE, 1994, p.240), existe sete tipos de estilos diferentes para realizar esse tipo de ação. São eles: realístico, impressionista, confessional, crítico, formal, literário e a combinação de alguns deles.

Os critérios para a seleção do conteúdo são variados e podem ser determinados por diversos fatores, tais como: o público alvo, a possibilidade de futura publicação, a agência de fomento da pesquisa, o plano de carreira do pesquisador, etc. Segundo Stake (op.cit), essas escolhas são subjetivas, sendo que algumas são feitas enquanto se desenha o estudo de caso, mas muitas são realizadas ao longo do processo até as horas finais de encerramento da pesquisa.

Ainda em relação ao papel do pesquisador para o desenvolvimento de um estudo de caso, André (1984) pontua importantes questões sobre o desenvolvimento de estudo de casos levando em consideração a rotina pesada de trabalho e outras atribuições paralelas, entre elas burocráticas e/ou administrativas, que o pesquisador brasileiro enfrenta no dia-a-dia.

Essas dificuldades não são únicas dos pesquisadores brasileiros, visto que na Inglaterra, o estudioso Robert Walker (apud ANDRÉ, 1984, p.53) também destaca esse tipo de impasse. Diante desse contexto, nos perguntamos: como pesquisadores que se propõem a realizar esse tipo de estudo podem desenvolver com êxito sua pesquisa?

A resposta pode ser encontrada em alguns estudos, entre eles o de André (op.cit), que assevera que a melhor estratégia a ser utilizada pelo pesquisador, que visa a elaborar esse tipo de pesquisa, é justamente aquela em que o tempo empreendido para a elaboração da pesquisa é condensado, isto é, concentrado para que se possa então desenvolver o caso em voga. Além disso, as negociações prévias entre os agentes envolvidos e os órgãos que fomentam a pesquisa também podem ajudar o pesquisador.

Dessa maneira, o pesquisador pode retratar a realidade, o contexto de pesquisa de forma fidedigna, bem como entrecruzar informações, apresentar diferentes pontos de vista e fazer alusão aos métodos metodológicos e as teorias que compõem o seu estudo com acuidade.

Acreditamos também que o conhecimento científico depende tanto da razão quanto da experiência. Assim, o cientista pode trabalhar de maneira conceitual, isto é, no nível teórico ou observacional, de forma empírica ou de ambos os modos (JOHANSSON, 2004).

No que diz respeito à análise de dados, destacamos alguns passos propostos por Stake que podem ser seguidos pelo pesquisador. Eles são:

- Revisão dos dados brutos sob várias interpretações possíveis.
- Busca por padrões de dados (indicadas ou não pelas questões).
- Procura por ligações entre programas, atividades e resultados.
- Desenvolvimento de conclusões preliminares, organizadas de acordo com as questões, organização do relatório final.
- Revisão dos dados, união de novos dados, busca deliberada sobre informações que possam contestar os resultados (**TRADUÇÃO NOSSA**, STAKE, 1995, p.53)⁴⁵.

Além dos passos propostos por Stake, o pesquisador também pode desenvolver diferentes tipos de análise, tais como:

(...) a análise fundamentada teoricamente; a análise etnográfica que tem sua origem na Antropologia; a fenomenológica que tem um pensamento filosófico; a indução analítica, a qual o investigador formula hipóteses e a análise por comparações constantes, a qual o investigador tem um propósito sem examinar uma teoria (MELO, 2013, p.1034).

Podemos adicionar aos tipos de análise propostos por Melo, três estratégias apresentadas por Yin (2005) que podem orientar a maneira como a coleta de dados pode ser desenvolvida e depois analisada. Na primeira, o pesquisador deve atentar aos fatos coletados elaborando asseverações por meio da teoria selecionada, dos objetivos propostos, das hipóteses levantadas e das questões de pesquisa. Por meio da segunda estratégia, o pesquisador pode testar hipóteses ou os fatos selecionados, além de propor possíveis avaliações. Já a terceira estratégia é caracterizada pelo processo de descrição, em que o investigador pode utilizar estruturas descritivas para apresentar um caso, por exemplo.

⁴⁵ Do original: *Review raw data under various possible interpretations. Search for patterns of data (whether or not indicated by the issues). Seek linkages between program arrangements, activities, and outcomes. Draw tentative conclusions, organize according to issues, organize final report. Review data, gather new data, deliberately seek disconfirmation of findings* (STAKE, 1995, p.53).

No final desse processo, Yin (op.cit) propõe que o pesquisador pode desenvolver um relatório final. Nele, é possível encontrarmos as novas descobertas e interpretações daquele que desenvolveu a pesquisa. Além disso, o autor afirma também que para a construção desse relato é crucial que aspectos como a validade, a fidedignidade e a generalização sejam consideradas, a fim de se respeitar o rigor científico. Para tanto, o pesquisador pode mencionar o contexto em que o caso se desenvolve, descrevendo detalhadamente o fenômeno e suas características peculiares, uma vez que acreditamos que o pesquisador não pode desenvolver sua análise de forma descontextualizada (MELO, 2013, p.1034).

Para Coutinho e Chaves (2002, p.236), um relatório de estudo de caso deve apresentar:

- A definição clara do “caso” e a delimitação das suas “fronteiras”;
- Descrição pormenorizada do contexto em que o caso se insere;
- Justificação da pertinência do estudo e quais os objectivos gerais que persegue (o seu foco);
- Identificação da estratégia geral, justificando as razões da opção por caso “único” ou “múltiplo”;
- Definir qual vai ser a unidade de análise (ou unidades de análise);
- Fundamentação dos pressupostos teóricos que vão conduzir o trabalho de campo;
- Descrição clara de “como” os dados serão recolhidos, “de quem” e “quando”;
- Descrição pormenorizada da análise dos dados;
- Justificação da lógica das inferências feitas (se for caso disso);
- Definição dos critérios que aferirão da qualidade do estudo.

Adicionamos à importância de se referenciar o contexto de pesquisa a utilização de diferentes instrumentos para a coleta e a análise de dados, uma vez que é por meio deles que é possível promover a chamada triangulação de dados. Dessa maneira, propomos no item a seguir discorrer sobre essa temática na tentativa de melhor compreendê-la.

2.3.1 TRIANGULAÇÃO DE DADOS

De acordo com Stake, *a triangulação tem sido geralmente considerada um processo de utilização de múltiplas percepções para esclarecer o significado, verificar a repetição de uma observação ou interpretação* (p.241)⁴⁶.

Durante o processo de coleta e análise de dados, o pesquisador pode utilizar diversos instrumentos para a obtenção e cruzamento de informações, tais como: entrevista, observação, comparação, revisão bibliográfica, análise de documentos, diários, múltiplas fontes (YIN, 1994), que podem colaborar para o desenvolvimento da pesquisa. Em nossa pesquisa, propomos a investigação, observação e comparação de documentos, compostos pelas revistas e periódicos selecionados.

Segundo André (1984), o pesquisador pode utilizar três formas de triangulação de dados para o desenvolvimento de um estudo de caso. São elas: a triangulação de métodos, a triangulação de investigadores e a triangulação de teoria.

Na triangulação de método, o pesquisador verifica *um aspecto, questão ou problema, através do uso de diferentes métodos* (ANDRÉ, 1984, p.52). Por sua vez, na triangulação de investigadores, o investigador pode recorrer *a dois ou mais observadores focalizando o mesmo objeto* (ANDRÉ, 1984, p.52). Já na triangulação de teoria, aquele que se propõe a desenvolver uma pesquisa pode utilizar diversas teorias para analisar os dados coletados.

Dessa maneira, em nossa pesquisa, utilizamos a forma de triangulação de métodos em nossa análise e a triangulação de teoria, visto que analisamos os dados coletados à luz dos pressupostos teóricos que envolvem os temas: ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologias.

Além da possibilidade em triangular informações na perspectiva apresentada por André (op.cit), muitos estudiosos de caso preocupam-se sobre a validação das suas afirmações frente às pesquisas desenvolvidas. Isso ocorre porque há uma expectativa de que haja certa correspondência entre a situação analisada, as observações e as leituras realizadas. Tal posicionamento pode ser considerado também como parte da triangulação de dados.

⁴⁶ Do original: *Triangulation has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation* (STAKE, 1994, p.241).

Ainda sobre a validade, ela pode ser alcançada no estudo de caso por meio da triangulação de métodos, por exemplo, quantitativo e qualitativo, bem como da triangulação das informações obtidas (ANDRÉ, 1984, p.53).

André (2005) também destaca a dimensão ética, que não pode ser esquecida nesse processo de sincronização de informações, pois o pesquisador deve deixar claro quais são os critérios utilizados em sua pesquisa, destacando o contexto, os participantes, a metodologia e as maneiras de coletar dados, a fim de produzir informações precisas, fidedignas e um estudo com validade.

Dentre os diversos instrumentos, técnicas e estratégias que podem ser utilizadas pelo pesquisador na tentativa de entrelaçar informações, propomos discutir alguns deles nos próximos parágrafos. Entre eles, destacamos: a observação, a comparação e a análise de documentos.

Segundo Martins (2008), a observação pode ser considerada um modo ou uma postura empírica e sensorial, fundamentada teoricamente e que pode exigir do pesquisador atenção e envolvimento imparcial para o exame cuidadoso e detalhado do objeto de estudo a ser investigado.

Em seus estudos, Yin (2005) destaca a observação participante. Segundo o autor, nela o pesquisador observador pode assumir um comportamento ativo, participando dos eventos que compõem o que está sendo estudado. Todavia, o pesquisador pontua que para que o pesquisador possa alcançar harmonia entre sua participação como membro do grupo e sua atuação como investigador, ele precisa tomar alguns cuidados ao utilizar essa técnica, uma vez que ela pode comprometer a imparcialidade dos fatos analisados, especialmente se o pesquisador atuar mais como participante do que observador, fato que pode comprometer a validade e credibilidade do estudo.

Ainda sobre a observação, Stake (1994) afirma que durante o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, os pesquisadores podem utilizar sua capacidade observacional e reflexiva para desenvolver a compreensão, sendo que o processo reflexivo pode englobar três significados: o significado local do que está sendo investigado, os significados pronunciados e os possíveis significados que os leitores podem inferir (STAKE, 1994).

Além da observação, o pesquisador pode comparar dados oriundos de diversas fontes, uma vez que realizar comparação entre casos é uma prática comum entre os pesquisadores

que realizam estudos de caso. Para Stake, *a comparação é um poderoso mecanismo conceitual, que fixa a atenção sobre alguns atributos que estão sendo comparados e obscurecendo outros conhecimentos sobre o caso*⁴⁷.

Dessa maneira, concordamos com Stake, quando o autor assevera que cabe ao pesquisador a responsabilidade em selecionar corpus e teorias que serão comparadas. Para tanto, é necessário que o estudo de caso a ser desenvolvido seja descrito detalhadamente para que, assim, os leitores possam fazer comparações significativas.

O pesquisador pode também destacar as comparações que deseja fazer ao longo de seu estudo, apresentando um ou mais casos como referência comparativa, bem como dados estatísticos que se articulam ao seu objeto de estudo (STAKE, 1994). Tais comparações podem ser feitas tanto de maneira quantitativa quanto qualitativa.

Além da comparação, o pesquisador pode utilizar outros documentos e arquivos para a triangulação dos dados, uma vez que segundo Richardson (2009), eles são fontes de grande valor documental para as Ciências Sociais.

Sobre a inserção dos documentos e outros tipos de arquivos, Stake (1995) afirma que quase todos os estudos a serem desenvolvidos parecem apresentar uma necessidade de examinar *os jornais, os relatórios anuais, a correspondência, as atas de reuniões*, (STAKE, 1995, p.68) etc., a fim de reunir dados e documentos que podem seguir a mesma linha de pensamento destacado no estudo, fato que pode fortalecer as escolhas dos periódicos e revistas como objeto de estudo desta investigação.

Dessa maneira, ao rever esse tipo de material, concordamos com Stake (op.cit) de que o pesquisador precisa ter postura e mente focadas naquilo que se propõe a fazer, além de estar disposto a buscar novas e possíveis informações inesperadas de maneira contínua, conforme o tempo planejado e estipulado para a realização de seu trabalho.

Sobre a o tempo destinado para a realização deste trabalho, contamos com os 48 meses estipulados pela CAPES para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse período, buscamos acoplar as teorias que englobam o arcabouço teórico e metodológico desta investigação de maneira contínua, bem como coletar os dados a partir de Abril de 2011 a

⁴⁷ Do original: *Comparison is a powerful conceptual mechanism, fixing attention upon the few attributes being compared and obscuring other knowledge about the case* (STAKE, 1994, p.242).

Dezembro de 2014, realizando as análises das publicações encontradas de forma processual durante esse período.

Ainda sobre a utilização de documentos para a realização de pesquisa, concordamos com Stake (op.cit) de que para a realização de qualquer tipo de revisão documental, sendo ela de artigos, jornais, revistas, etc., *as questões de pesquisas devem ser cuidadosamente desenvolvidas com antecedência, para que o sistema criado possa manter-se nos trilhos*⁴⁸ (STAKE, 1995, p.68).

Além disso, *os documentos podem servir como substitutos dos registros de atividade que o pesquisador não pode observar diretamente*⁴⁹ (STAKE, 1995, p.68), sendo relevante a sua inserção nos diversos estudos de caso (YIN, 2005), uma vez que pode complementar as informações provenientes dos dados coletados (GIL, 2009).

A partir das proposições destacadas acima, entendemos que o registro documental pode ser relevante para o desenvolvimento de estudos de caso, visto sua possível capacidade em complementar dados que faltam ou que precisam ser checados com acuidade, *como datas importantes, grafia dos nomes e outros assuntos que interessem à investigação* (MELO, p.1041-1042).

Os registros documentais podem ser obtidos de maneira impressa ou eletrônica, sendo que para Yin (2005, p.116), o pesquisador pode contar com uma gama variada de documentos, de dados, de gráficos, de levantamento bibliográfico, demográfico, entre outros registros de arquivos que podem ser obtidos e arquivados por meio do computador e que podem ajudar o investigador em sua pesquisa de estudo de caso.

A partir das diferentes técnicas, estratégias e procedimentos que podem ser utilizados pelo cientista para a elaboração do seu estudo por meio da triangulação de dados, é possível que a pesquisa desenvolvida alcance fiabilidade e credibilidade.

A fiabilidade está intrinsecamente relacionada com a possibilidade de replicabilidade dos resultados por diversos pesquisadores (COUTINHO E CHAVES, 2002, STAKE, 1995). Já a credibilidade, para Coutinho e Chaves (2002), é:

⁴⁸ Do original: *Research questions should be carefully developed in advance and a system set up to keep things on track* (STAKE, 1995, p.68).

⁴⁹ Do original: *(...) documents serve as substitutes for records of activity that the researcher could not observe directly* (STAKE, 1995, p.68).

(...) um conceito genérico (muito divulgado na literatura do estudo de caso e da investigação qualitativa em geral), que engloba em si os três critérios “clássicos” de aferição da qualidade de qualquer trabalho de investigação: a *validade externa* ou possibilidade de *generalização* dos resultados, a *fiabilidade* (replicabilidade) do processo de recolha e análise de dados, e para o estudo de caso de tipo explicativo, coloca-se ainda a questão do *rigor* ou *validade interna* das conclusões a que conduz (p.231).

Realizadas as considerações sobre a importância da triangulação de dados para o desenvolvimento de pesquisas, sobretudo, de estudo de casos, propomos discorrer sobre o objeto de estudo deste trabalho. Trata-se dos periódicos e das revistas eletrônicas.

2.3.2. PERIÓDICOS E REVISTAS ELETRÔNICAS: NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Na literatura acadêmica brasileira, podemos encontrar uma gama variada de palavras que são utilizadas para se referir aos trabalhos publicados pelos cientistas, entre elas, podemos mencionar: publicações, periódicos, artigos, entre outras, sendo que as publicações seriam a categoria superior e mais ampla, uma vez que abrangem os periódicos, os anais de congressos, as revistas, os jornais, etc. (STUMPF, 1998).

Adicionamos a essa variedade de sinônimos encontrada no meio acadêmico e editorial, certa dificuldade em se definir cada uma dessas denominações. No caso dos periódicos, por exemplo, concordamos com a definição proposta por Stumpf (1998), destacada a seguir:

(...) os periódicos se constituem em uma das categorias das publicações seriadas, que apresentam como características particulares serem feitas em partes ou fascículos, numeradas progressiva ou cronologicamente, reunidas sob um título comum, editadas em intervalos regulares, com a intenção de continuidade infinita, formadas por contribuições, na forma de artigos assinados, sob a direção de um editor, com um plano definido que indica a necessidade de um planejamento prévio (p.2).

Dada à definição proposta por Stumpf, notamos que periódico é também um meio de comunicação científico que pode ser avaliado por uma comissão ou órgão vinculado à ciência, visto que os pesquisadores e docentes utilizam-no para divulgar seus trabalhos, seus resultados de pesquisa em forma de artigos, resenhas, relatórios, etc.

No Brasil, uma coletânea dos periódicos mais importantes para a comunidade científica recebe o nome de Periódicos Capes⁵⁰. Nela, é possível encontrarmos diversas revistas científicas, autores e publicações de diferentes áreas do conhecimento, sendo eles nacionais e/ou internacionais, que podem ser obtidos graças à sua base de dados diversificada, que pode servir também como fonte para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Sobre a acessibilidade dos periódicos, notamos que o maior acesso a esse meio de comunicação coincide justamente com o avanço das tecnologias da informação (OLIVEIRA, 2008), visto que o meio eletrônico propiciou a maior divulgação das publicações, dando dinamicidade, agilidade e interatividade ao segmento, graças ao chamado Acesso Aberto (COSTA E GUIMARÃES, 2010).

Segundo Costa e Guimarães (2010), uma iniciativa que contribuiu para a adoção do Acesso Aberto no Brasil foi:

(...) a adoção, por parte do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). Este é a customização do *software Open Journal Systems (OJS)* do *Public Knowledge Project* da *University of British Columbia* (Canadá) e objetiva a construção e o gerenciamento de todas as etapas de editoração de uma revista eletrônica (MÁRDERO ARELLANO; SANTOS; FONSECA, 2005) (COSTA E GUIMARÃES, 2010, p.77).

O sistema conhecido como SEER (2008) mencionado acima é utilizado por inúmeras universidades brasileiras, uma vez que por meio dele é possível a manutenção dos periódicos científicos em ambiente eletrônico (COSTA E GUIMARÃES, 2010).

⁵⁰ Para maiores informações, é possível acessar o seguinte endereço eletrônico: www.periodicos.capes.gov.br.

Além da importância do Acesso Aberto e do SEER no Brasil, sabemos que a maioria das pesquisas nacionais é financiada por órgãos ou entidades públicas como Fundações estaduais de amparo à pesquisa (em São Paulo, temos a FAPESP⁵¹), CAPES e o CNPq⁵². Dessa maneira, acreditamos que a divulgação desses estudos possa ser direcionada ao público em geral, especialmente o acadêmico, de maneira livre. Nesse contexto, pensamos que o meio eletrônico pode desempenhar um papel importante, sobretudo com a participação das revistas e dos periódicos eletrônicos, nosso objeto de estudo.

Sobre a definição do que são os periódicos eletrônicos, Oliveira (2008) pondera que sua conceptualização é diversificada e complexa como o próprio conceito do que vem a ser publicação eletrônica, sendo que muitas vezes eles são referenciados de maneira semelhante ou da mesma forma, como podemos observar quando procuramos possíveis paradigmas acerca do que os periódicos significam.

A seguir, podemos visualizar alguns construtos referentes aos periódicos, encontrados na literatura científica que afirma que periódico eletrônico é:

- publicação cujo meio primário de envio para assinantes é através de arquivo de computador (BOMBAK et al., 1992, citado por CHAN, 1999, p. 10);
- publicação eletrônica com texto completo, que pode incluir imagens, e pretende ser publicado indefinidamente (UNIVERSITY, 1994, citado por CHAN, 1999, p. 11);
- periódico criado para o meio eletrônico e disponível apenas nesse formato (LANCASTER, 1995, p. 520);
- periódicos acadêmicos que são disponibilizados através da Internet e suas tecnologias associadas (HARRISON; STEPHEN, 1995, p. 593);
- aquele que possui artigos com texto integral, disponibilizados via rede, com acesso *on-line*, e que pode ou não existir em versão impressa ou em qualquer outro tipo de suporte (CRUZ et al., 2003, p. 48);
- um material informativo científico, que foi transformado ou criado para padrões passíveis de publicação da *World Wide Web*, e nela disponibilizada (DIAS, 2003, p. 11);
- quaisquer publicações que tenham a intenção de disponibilizar artigos científicos de forma subsequente ou continuada (não interrompida, em intervalos regulares ou não) e que adotam alguma forma de procedimento de controle de qualidade (não necessariamente avaliação prévia) em meio eletrônico (GOMES, 1999, p. 10-11) (OLIVEIRA, 2008, p.70).

⁵¹ A sigla FAPESP significa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

⁵² A sigla CNPq significa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Por meio das proposições destacadas acima, notamos que a definição de periódico eletrônico envolve a sua própria trajetória no meio eletrônico, visto que inicialmente ele era obtido por arquivo de computador. Outros fatores podem ser agregados à sua significação, entre eles: o fato de estar intrinsecamente associado ao meio eletrônico, apresentar formato eletrônico, ser disponibilizado preferencial e exclusivamente no ambiente eletrônico.

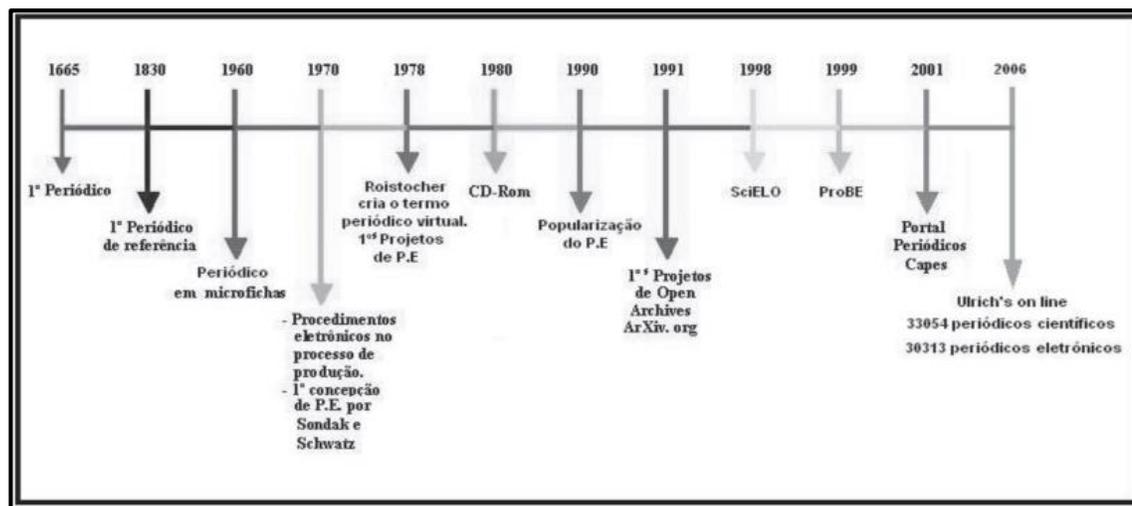
No que diz respeito à história das revistas e dos períodos eletrônicos, Lancaster (1995 apud COSTA E GUIMARÃES, 2010) destaca que a primeira aparição desse tipo de comunicação eletrônica ocorreu no ano de 1979 com a *Electronic Information Exchange* (Troca de Informação Eletrônica em Português). Um ano depois, o autor pontua a *Loughborough University*, financiada pela biblioteca britânica, que tinha como objetivo divulgar alguns títulos experimentais *online* (COSTA E GUIMARÃES, 2010, OLIVEIRA, 2008).

Entretanto, as primeiras tentativas de publicações eletrônicas não alcançaram êxito, devido a alguns problemas, entre eles: baixo acesso, lentidão do sistema operacional, pouca qualidade imagética, falta de reconhecimento, de incentivo econômico, problemas com os direitos autorais, entre outros (OLIVEIRA, 2008).

Todavia, foi a partir dos anos de 1980, que podemos notar uma mudança nesse cenário problemático que os periódicos enfrentaram inicialmente. Segundo Oliveira (2008), os grandes responsáveis por essa alteração foram: as TICs, o desenvolvimento dos microcomputadores, a Internet, a Web e a utilização do CD-ROM como ferramenta que arquivava e distribuía os conteúdos dos periódicos.

Na figura destacada a seguir, proposta por Oliveira (op.cit), podemos visualizar os principais momentos que marcaram a história e evolução dos periódicos eletrônicos.

Figura 12: A história e a evolução dos periódicos eletrônicos (OLIVEIRA, 2008, p.75).



A partir dessa figura, podemos observar que a popularização dos periódicos ocorreu no final do século XX e que logo depois importantes iniciativas foram desenvolvidas, dando aos periódicos relevância científica. Entre elas, podemos mencionar a SciELO⁵³, atuante em diversos países e que engloba diversas áreas do conhecimento, caracteriza-se por ser *uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos de acesso aberto a toda comunidade* (OLIVEIRA, 2008, p.74).

Outra biblioteca eletrônica destacada na figura é a ProBE (Programa Biblioteca Eletrônica) que existiu até o ano 2002 e tinha vínculo com algumas universidades brasileiras como a USP, UNICAMP e UNESP.

Além das bibliotecas eletrônicas, fazem parte da história dos periódicos as bases CAPES e *Ulrich's International Periodics Directory*, que possuem um grande acervo de periódicos eletrônicos.

Em suma, notamos que a história dos periódicos envolve vários séculos, porém sua afirmação no meio científico é recente, sendo que alguns estudiosos relatam alguns problemas na sua inserção, tais como: a existência de certo incômodo na leitura *online*, por meio da tela do computador, o acesso restrito, visto que muitas pessoas ao redor do mundo

⁵³ <http://www.scielo.br>

não têm acesso à Internet, a possibilidade de livre acesso acoplada ao risco de não cumprimento das leis autorais.

Embora, haja certas dificuldades e anseios sobre a utilização dos periódicos eletrônicos, acreditamos que sua inserção pode apresentar certas vantagens, como: a diminuição dos custos de produção, o menor impacto ambiental com a não utilização de papel e a maior democratização na distribuição de conhecimento científico seguida da maior visibilidade.

Dessa maneira, encerramos nossas primeiras considerações sobre periódicos e revistas eletrônicas, propondo avançar nossa discussão no item a seguir, abordando como esses meios de comunicação são avaliados e estratificados em Qualis pela CAPES.

2.3.3. AVALIAÇÃO DOS PERIÓDICOS E A ESTRATIFICAÇÃO EM QUALIS

No meio acadêmico nacional, é notória a presença da CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, para o desenvolvimento de pesquisas no país. Esse órgão tem aceitação dos professores e pesquisadores brasileiros e apresenta uma gama variada de funções desde o financiamento e o desenvolvimento de pesquisas até a avaliação de programas de pós-graduação e de periódicos científicos.

A avaliação dos programas de pós-graduação, bem como dos periódicos produzidos e divulgados pela comunidade científica são avaliados por meio da base de nome QUALIS.

O objetivo do QUALIS é caracterizar e indicar a qualidade dos programas educacionais e os periódicos disponíveis por meio de um processo avaliativo. No caso dos periódicos, por exemplo, notamos que eles são estratificados, isto é, são classificados de acordo com os estratos que apontam o nível de qualidade. Os estratos indicativos da qualidade são: A1 (mais elevado com peso 100); A2 (peso 85); B1 (peso 70); B2 (peso 55); B3 (peso 40); B4 (peso 25); B5 (peso 10); C (peso zero).

Os periódicos são avaliados trienalmente por área e dessa maneira, é possível que dentro do mesmo periódico exista estratos diferentes. Além disso, há um aplicativo chamado WebQualis, no qual podemos visualizar as áreas de conhecimento e sua classificação.

Para Bonini (2004), *essa base certamente representa um avanço na discussão sobre a qualidade dos periódicos, pois coloca esse tema definitivamente na agenda das universidades* (p.141).

Além disso, concordamos com Bonini (op.cit) ao considerar esse tipo de avaliação como uma referência importante ou *referência máxima na identificação dos periódicos nacionais* (p.142), servindo como diretriz para a produção científica e editorial, embora existam alguns estudiosos como Souza e Paula (apud BONINI, 2004) que apresentem críticas sobre seus métodos.

A seguir, destacamos no quadro abaixo, os parâmetros utilizados pela CAPES para avaliar e classificar os periódicos e revistas.

Quadro 14: Parâmetros da CAPES para avaliação e classificação dos periódicos

Critérios para a avaliação e classificação dos periódicos pela CAPES
<p>Parâmetros Gerais</p> <ul style="list-style-type: none">- Política Editorial claramente definida;- Editor responsável e/ou Comissão Editorial;- Conselho Editorial com afiliação institucional de seus membros;- ISSN;- Periodicidade regular e atualizada com, no mínimo, dois volumes anuais;- Afiliação institucional e titulação dos autores;- Resumo em Língua Portuguesa e em uma língua estrangeira, seguidos de palavra-chave;- Chamada aberta com divulgação <i>on line</i>;- Especificação das normas de submissão e avaliação transparente pelos pares;- Número mínimo de 14 artigos por ano;- Disponibilidade em formato digital, com acesso <i>on line</i> para toda a série e garantia de acesso e preservação de todos os números.
<p>Critérios para classificação</p> <p>Para a classificação dos periódicos nos respectivos estratos, serão considerados, não de forma excludente, todos os critérios detalhados a seguir:</p>

Estrato A1

- periódicos consolidados- com publicação ininterrupta pelo menos nos últimos oito anos;
- diversidade institucional dos autores: 80% dos artigos devem ser de, no mínimo, 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Esse critério também se aplica a revistas não ligadas a programas de pós-graduação;
- conselho editorial constituído por pesquisadores nacionais e internacionais que seja efetivamente atuante;
- artigos de alta qualidade, preferencialmente escritos por doutores do Brasil ou do exterior, com efetiva contribuição científico-acadêmica para a Área;
- indexação no Brasil e no exterior;
- periódicos que sejam referência internacional para a Área.

Estrato A2

- periódicos consolidados-com publicação ininterrupta pelo menos nos últimos sete anos;
- diversidade institucional dos autores: 80% dos artigos devem ser de, no mínimo, 4 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Esse critério também se aplica a revistas não ligadas a programas de pós-graduação;
- conselho editorial constituído por pesquisadores nacionais e internacionais que seja efetivamente atuante;
- artigos de alta qualidade, preferencialmente escritos por doutores do Brasil ou do exterior, com efetiva contribuição científico-acadêmica para a Área;
- indexação no Brasil e no exterior.

Estrato B1

- periódicos com publicação ininterrupta pelo menos nos últimos seis anos;
- diversidade institucional dos autores: 70% dos artigos devem ser de, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Esse critério também se aplica a revistas não ligadas a programas de pós-graduação;
- conselho editorial constituído por pesquisadores nacionais e internacionais que seja efetivamente atuante.

Estrato B2

- periódicos com publicação ininterrupta pelo menos nos últimos quatro anos;

- diversidade institucional dos autores: 60% dos artigos devem ser de, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Esse critério também se aplica a revistas não ligadas a programas de pós-graduação;
- conselho editorial constituído por pesquisadores nacionais e internacionais que seja efetivamente atuante.

Estrato B3

- periódicos com publicação ininterrupta pelo menos nos últimos três anos;
- diversidade institucional dos autores: 50% dos artigos devem ser de, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Esse critério também se aplica a revistas não ligadas a programas de pós-graduação;
- conselho editorial constituído por pesquisadores doutores que seja efetivamente atuante.

Estrato B4

- periódicos com publicação ininterrupta pelo menos nos últimos dois anos;
- diversidade institucional dos autores: 40% dos artigos devem ser de, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Esse critério também se aplica a revistas não ligadas a programas de pós-graduação;
- conselho editorial efetivamente atuante.

Estrato B5

- periódicos com publicação de, pelo menos, dois números no último ano;
- diversidade institucional dos autores: 30% dos artigos devem ser de, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Esse critério também se aplica a revistas não ligadas a programas de pós-graduação;
- conselho editorial efetivamente atuante.

Fonte: file:///C:/Users/User/Downloads/Criterios__Qualis_2011_41%20(1). pdf

Por meio da exposição dos paradigmas utilizados pela CAPES, podemos averiguar que são critérios permanentes, encontrados nos estratos A e B, aqueles que se referem à: 1) publicação ininterrupta, 2) diversidade institucional e 3) presença de um conselho editorial.

É possível averiguarmos também que somente os estratos A (1 e 2) fazem referência à indexação e à produção de artigos de qualidade excelente.

Segundo Costa e Guimarães (2010), a avaliação dos periódicos pode ser desenvolvida de duas formas: 1) com foco no processo e 2) com foco no resultado.

No primeiro enfoque, leva-se em consideração o corpo editorial (editores, gestores etc.) que compõe o periódico analisado, o tempo em que o periódico está disponibilizado, etc. A segunda forma, por sua vez, preocupa-se com o impacto dessas publicações no meio acadêmico, isto é, sua ênfase está na quantidade de citações referenciadas pela comunidade científica.

De acordo com esse viés, é possível afirmarmos que os critérios utilizados pela CAPES está mais próximo do enfoque que prestigia a forma do que o resultado, visto que não há menções sobre as citações.

Além disso, ao pesquisarmos sobre a questão da avaliação dos periódicos, notamos que ela não está presente somente no Brasil. No cenário internacional, por exemplo, notamos também que existe uma preocupação em classificar a qualidade da produção editorial. Bonini menciona a presença de três elementos que chamam a atenção dos estudiosos em relação às atividades editoriais. São elas: *1) a irregularidade na publicação e distribuição das revistas; 2) a falta de normalização dos artigos científicos e das revistas como um todo; e 3) a falta de corpo editorial e de referees (autoridades das revistas)* (BONINI, 2004, p.142).

Autores como Costa e Guimarães (2010) e Bonini (2004) destacam também que, no contexto nacional, são inúmeros os problemas que os periódicos brasileiros enfrentam, entre eles, o baixo desenvolvimento de produções científicas, o custo elevado associado à falta de recursos disponíveis⁵⁴, o desconhecimento da Língua Portuguesa no exterior, o amadorismo dos agentes envolvidos na produção e divulgação das revistas, a falta de originalidade e novidade dos assuntos abordados pelos artigos divulgados, bem como a dificuldade de acesso aos periódicos impressos, visto que os eletrônicos apresentam maior possibilidade de acessibilidade. Além dessas dificuldades, também podemos mencionar a exigência e cobrança dos programas de pós-graduação, da comunidade científica e dos concursos divulgados por publicação de períodos científicos pelos professores e estudiosos da área.

⁵⁴ Embora haja falta de recursos, tanto o CNPQ como as diversas Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa (FAPs) têm investido em publicações científicas (BONINI, 2004, p.143).

Não obstante, a base QUALIS não é a única a classificar e avaliar os periódicos produzidos. No quadro abaixo, para fins ilustrativos, podemos visualizar os diferentes critérios de avaliação utilizados pelo CNPq⁵⁵ e pelo SciELO (Biblioteca Científica Eletrônica Online), que privilegiam, entre outros, a normalização das publicações.

⁵⁵ CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Quadro15: Critérios do CNPq e do SciELO – avaliação de periódico

Critérios do CNPq	Critérios do SciELO
Publicar mais de 50% de artigos científicos e/ou técnico-científicos, gerados a partir de pesquisas originais, não divulgadas em outras revistas.	Periódicos incluídos em índices internacionais (sugeridos: ISI, Medline/Index Medicus, Psylfno/APA).
Possuir abrangência nacional/internacional quanto a colaboradores, corpo editorial e conselho científico (este, de alto nível).	Periódicos pré-selecionados pelos critérios da Fapesp e/ou CNPq/Finep (com boa classificação).
Ter circulado regularmente no ano imediatamente anterior à data da solicitação.	Caráter científico (contribuições originais resultantes da pesquisa científica e/ou significativas para a área específica do periódico).
Publicar, no mínimo, cinco artigos por fascículo.	Arbitragem por pares (a revista deve especificar formalmente qual o procedimento seguido para a aprovação de artigos e indicar o prazo de tramitação dos originais).
Publicar, pelo menos, dois fascículos por ano.	Conselho editorial (periódicos que possuem um conselho com integrantes ligados predominantemente a uma instituição e com artigos provenientes, em sua maior parte, de uma única instituição ou de uma região geográfica não serão admitidos).
Não ser revista departamental, institucional ou regional, que publique predominantemente trabalhos localizados.	Periodicidade (há um padrão ideal para cada área variando entre bimestral, trimestral e quadrimestral).
Atender aos padrões mínimos de normalização da ABNT.	Duração (deve ter, pelo menos, quatro números publicados para ser considerado para avaliação).
Possuir número internacional normalizado para publicações seriadas - ISSN (obtido no Instituto Brasileiro de Informação em C&T - Ibict).	Pontualidade (não ter atrasos em relação a sua periodicidade).
	Resumo, palavras-chave e título (no idioma do texto do artigo e no idioma inglês, quando esse não é o idioma do texto).
	Normalização (deve especificar a(s) norma(s) seguida(s) para a apresentação e estruturação dos textos, e para a apresentação de referências bibliográficas, de modo que seja possível avaliar a obediência às normas indicadas).
	Afiliação de autores (incluindo local e instituição de origem).

Ainda no que diz respeito à avaliação da qualidade dos periódicos, em especial das revistas produzidas no Brasil, sobretudo aquelas que englobam a área de Letras/Linguística,

Bonini (2004) destaca o volume especial de número 17 da revista DELTA, no qual é possível encontrarmos o artigo de Marcuschi (2001) que avalia a qualidade das revistas da área destacada.

Nessa avaliação realizada por Marcuschi, concordamos com Bonini de que dois são os grandes problemas que podem ser visualizados sobre esse assunto. Eles são: 1) a falta de conhecimento/consciência da existência de revistas na área de Letras/Linguística, especialmente pelos alunos de graduação seguida da *fraca cultura editorial* (BONINI, 2004, p.147) e 2) temática diversa, não especializada, que dificulta a definição de uma identidade para a revista seguida do vínculo dos periódicos a uma instituição somente *que engessa a produção editorial e, por conseguinte, o próprio debate acadêmico* (BONINI, 2004, p.147).

Ainda sobre as revistas voltadas para as áreas de Letras/ Linguística avaliadas pela CAPES⁵⁶ em QUALIS A (1 e 2), destacamos aquelas que seguem os critérios estabelecidos nesta pesquisa. No quadro abaixo, é possível a observação dos títulos das revistas e periódicos, do ISSN de cada um deles, bem como da classificação do QUALIS.

Quadro 16: Revistas pertencentes à área de Letras de Qualis A (1 e 2)

ISSN	TÍTULO	QUALIS
1981-5794	Alfa: Revista de Linguística (UNESP-Online)	A1
0102-5767	Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)	A1
1678-460X	DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Aplicada (Online)	A1
1413-9073	Gragoatá (UFF)	A1
2175-8026	Ilha do Desterro	A1
1984-7726	Letras de Hoje (Online)	A1
1519-4906	Língua e Instrumentos Linguísticos	A1
1414-7165	Matraga (Rio de Janeiro)	A1
1984-6398	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	A1
1678-1805	Revista da ABRALIN	A1
1982-7830	Revista da ANPOLL (Online)	A1
0020-3874	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	A1
0103-1813	Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)	A1
2177-6202	Calidoscópico (Online)	A2

⁵⁶ O leitor pode encontrar a lista completa das revistas e periódicos de QUALIS A na área de Letras/ Linguística no Apêndice 3 deste trabalho.

1806-8405	RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação	A2
1984-591X	Revista do GEL	A2
2236-0883	Revista do GELNE (Online)	A2
0100-0888	Revista Letras (Curitiba)	A2
1983-2400	Revista Linguagem & Ensino (Online)	A2
2238-8915	Revista ORGANON	A2
1980-6914	Revista Todas as Letras (MACKENZIE. Online)	A2
2237-4876	Signum: Estudos da Linguagem	A2
1982-2243	Veredas (UFJF. Online)	A2

Notamos, por meio do quadro, que são 23 as revistas e periódicos selecionados neste estudo, 13 classificados em QUALIS A 1 e 10 que recebem o QUALIS A2.

Realizadas as apresentações das revistas e periódicos avaliados pela CAPES, encerramos nossa discussão acerca desse tópico que finaliza nosso capítulo de Metodologia. No próximo capítulo, propomos a apresentação da análise de dados.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo propomos a apresentação, análise e discussão das revistas e periódicos de Qualis A destacados neste estudo, a fim de responder as questões de pesquisa que compõem nossa investigação e apresentar reflexões e possíveis encaminhamentos sobre o tema pesquisado.

Dessa maneira, tomamos como de partida as publicações selecionadas, destacadas a seguir.

3.1. INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DOS PERIÓDICOS E REVISTAS BRASILEIROS ANALISADOS

Iniciamos a introdução da análise deste trabalho com a exposição das revistas e periódicos brasileiros avaliados pela CAPES e que seguem os critérios estabelecidos para o desenvolvimento deste estudo de caso. Como mencionado no item 2.1.2, encontrado no capítulo de Metodologia desta pesquisa, é possível encontrarmos em um quadro os critérios propostos que consideramos ser importantes destacar nesse momento. Nele, propomos que as publicações analisadas devem: relatar pesquisas na área de Letras/Linguística e/ou Letras/Linguística Aplicada; possuir QUALIS A de avaliação da CAPES; bem como disponibilizar trabalhos que tenham a data de publicação que engloba o período de 2010 a 2014.

Além disso, o corpus selecionado deve apresentar pesquisas que privilegiam os temas deste estudo. Eles são: CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A partir das páginas eletrônicas oficiais de cada revista, denominada *homepage*, e de dados oriundos da base da SciElo, propomos a apresentação desses periódicos nos próximos itens, destacando algumas informações, tais como: a área de interesse, foco e escopo, periodicidade, surgimento, vínculo institucional, ISSN, normas para a submissão de trabalhos, tipos de textos publicados, bem como as publicações disponibilizadas eletronicamente no período de 2010 a 2014.

Dessa forma, iniciamos o próximo item com a exposição das Revistas de QUALIS A1.

3.1.1. OS PERIÓDICOS E REVISTAS BRASILEIROS DE QUALIS A1

A partir deste item, propomos a apresentação das revistas brasileiras de QUALIS A1, enfatizando algumas de suas características. As revistas expostas são: ALFA: Revista de Linguística, Cadernos de Estudos Linguísticos, DELTA, Gragoatá, Ilha do Desterro, Letras de Hoje, Língua e Instrumentos Linguísticos, Matruga, Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Revista da ABRALIN, Revista da ANPOLL, Revista do Instituto de Estudos Brasileiros e Trabalhos em Linguística Aplicada.

Mencionadas as revistas investigadas, abrimos o próximo item com o primeiro periódico investigado. Trata-se da Revista ALFA: Revista de Linguística.

3.1.1.2. ALFA: REVISTA DE LINGUÍSTICA

A ALFA: Revista de Linguística é uma publicação financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), encontrada nos meios impressos e online⁵⁷, que disponibiliza acesso gratuito e livre aos seus leitores de acordo com a política de Acesso Livre, sendo possível sua localização internacional pelo *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) e por meio do sistema eletrônico da SciElo.

Ao realizar busca por esse periódico na base da SciElo, o leitor ou pesquisador pode se deparar com a página a seguir, ilustrada pela figura abaixo.

⁵⁷ ISSN impresso: 0002-5216, ISSN eletrônico 1981-5794.

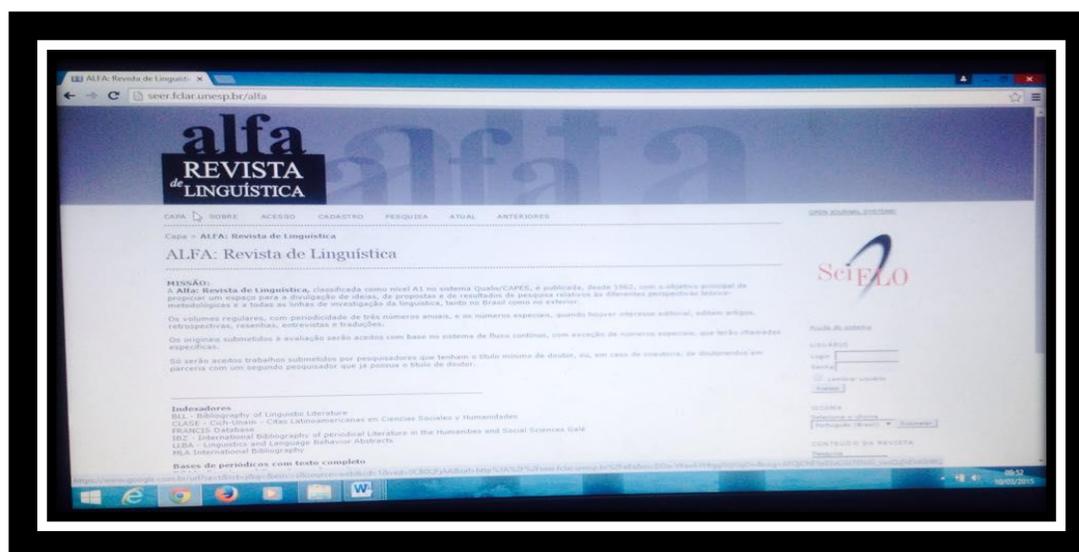
Figura 13: ALFA: Revista de Linguística base Scielo



Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1981-5794&lng=en&nrm=iso

Além disso, a ALFA: Revista de Linguística possui uma página oficial, na qual é possível também encontrarmos os volumes publicados, conforme figura a seguir.

Figura 14: Página oficial da ALFA: Revista de Linguística (UNESP)



Fonte: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/index>

A partir da leitura de algumas notícias disponibilizadas nas páginas *onlines* da revista, nos deparamos com a informação de que a ALFA possui uma história de mais de 50 anos, visto que sua primeira publicação é datada no ano de 1962. De acordo com os seus idealizadores, sua principal meta é possibilitar a oferta de espaços para que novas ideias e pesquisas, pertencentes a todas as linhas de investigação da área de Linguística tanto nacional como internacional, possam ser divulgadas.

As produções aceitas pela revista podem ser encontradas em seus volumes, cuja periodicidade é de três números por ano, além dos números especiais que podem ser produzidos, conforme interesse editorial. Sobre os tipos de textos disponibilizados na revista, eles podem ser: artigos, retrospectivas, resenhas, entrevistas e traduções.

Os trabalhos divulgados pela ALFA devem ter autoria de pesquisadores com o título mínimo de doutor e em caso de parcerias, isto é, coautorias entre doutorando e outro pesquisador, o último deve ter a posse do título de doutor.

O quadro a seguir mostra os volumes publicados pela revista durante o período de 2010 a 2014. Nesse intervalo somente nos anos de 2012 e 2014, a periodicidade de três números por ano da revista foi seguida.

Os volumes analisados totalizam 12, sendo 148 produções levantadas divididas em: 141 artigos, 6 resenhas e 1 entrevista. Dentre essas publicações, encontramos somente um artigo sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia no volume 58 de número 1 do ano de 2014. Esses números podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 17: Produções da revista ALFA-Revista de Linguística da UNESP (2010 a 2014).

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	54	1	13	12 artigos, 1 resenha	0
2010	54	2	11	11 artigos	0
2011	55	1	16	13 artigos, 3 resenhas	0
2011	55	2	13	13 artigos	0
2012	56	1	14	13 artigos,	0

				1 resenha	
2012	56	2	13	13 artigos	0
2012	56	3	15	15 artigos	0
2013	57	1	13	13 artigos	0
2013	57	2	14	12 artigos, 1 entrevista, 1 resenha	0
2014	58	1	9	9 artigos	1
2014	58	2	9	9 artigos	0
2014	58	3	8	8 artigos	0

Realizadas as considerações sobre a revista ALFA: Revista de Linguística da UNESP, propomos apresentar a revista intitulada Cadernos de Estudos Linguísticos no próximo item.

3.1.1.3. CADERNOS DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS

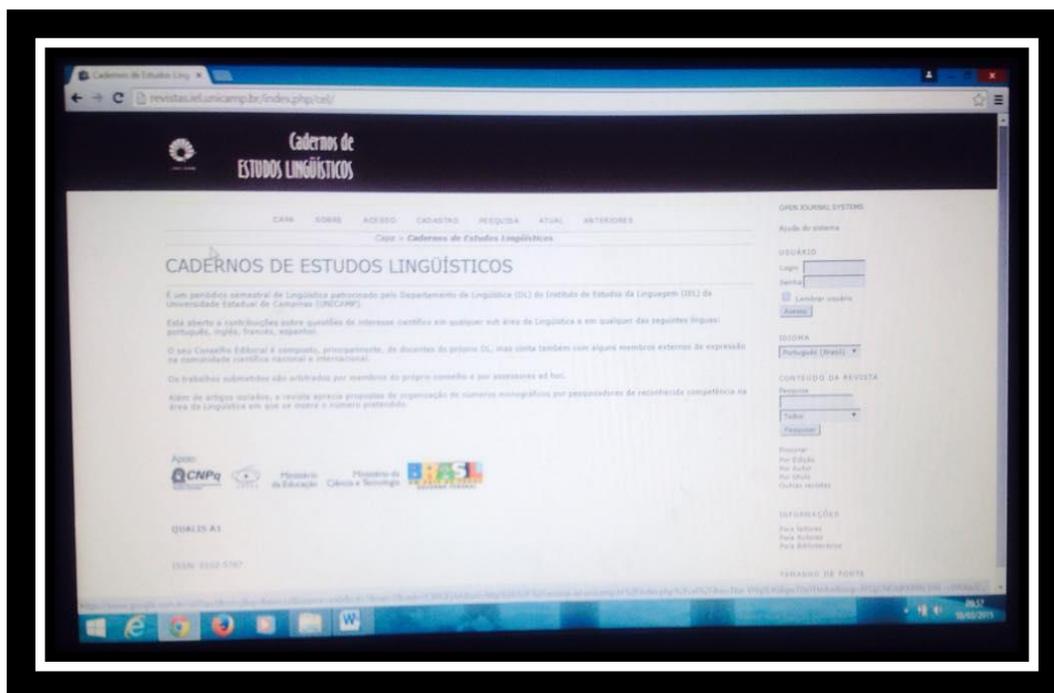
Os Cadernos de Estudos Linguísticos são vinculados à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mais precisamente ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) que compõe majoritariamente o corpo editorial da revista.

A Linguística é a área contemplada por esse periódico, no qual podemos encontrar publicações, entre elas, trabalhos resultantes de pesquisas sobre diversas línguas, disponibilizadas em dois números anualmente.

As produções divulgadas pela revista podem ser encontradas *online*⁵⁸, uma vez que ela oferece acesso livre e gratuito como propõe a Política de Acesso Livre. Dessa maneira, o leitor e/ou pesquisador pode(m) encontrar diversos trabalhos em forma de artigos e resenhas em sua página oficial, ilustrada na figura a seguir.

⁵⁸ ISSN: 0102-5767.

Figura 15: Página oficial dos Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)



Fonte: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/>

Nos anos de 2010 a 2014, encontramos nove volumes e nove números dentro da página oficial deste periódico. Notamos que cada volume é composto de dois números, entretanto, o volume 56 pertencente ao ano de 2014 somente possui um número⁵⁹.

Em suma, encontramos no período destacado 78 produções, sendo 77 artigos e 1 resenha como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 18: Produções dos Cadernos de Estudos Linguísticos (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	52	1	12	12 artigos	0
2010	52	2	7	7 artigos	0

⁵⁹ Ressaltamos que, na página oficial da revista, o número 2 do volume 56 ainda não havia sido disponibilizado até Dezembro de 2014 (mês final de nossa coleta de dados).

2011	53	1	5	5 artigos	0
2011	53	2	9	9 artigos	0
2012	54	1	11	11 artigos	0
2012	54	2	8	7 artigos, 1 resenha	0
2013	55	1	8	8 artigos	0
2013	55	2	10	10 artigos	0
2014	56	1	8	8 artigos	0

A partir da busca por produções sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia realizada por meio da inserção de palavras chave, da leitura dos sumários de cada volume e dos resumos dos artigos e resenha, constatamos a não existência de nenhuma publicação acerca dessa temática.

Concluídas as primeiras asseverações a respeito do periódico intitulado Cadernos de Estudos Linguísticos e de suas publicações, propomos o desenvolvimento do item a seguir sobre a revista DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.

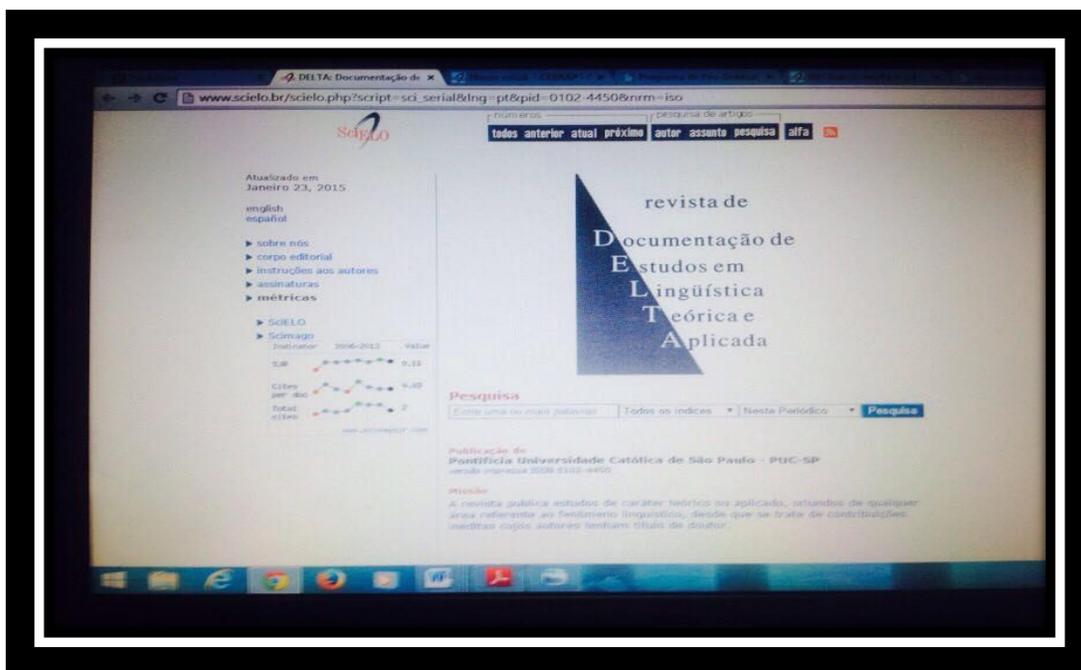
3.1.1.4. DELTA: DOCUMENTAÇÃO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA TEÓRICA E APLICADA

Neste item, propomos a apresentação da revista DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, a fim de destacar suas características e, sobretudo, os artigos encontrados nela para a análise.

O contato inicial com a revista ocorreu graças à nossa busca por periódicos e revistas brasileiras de QUALIS A presentes nos periódicos da CAPES, seguido do acesso à base de dados da Scielo, na qual encontramos a *homepage* da revista, destacada na figura a seguir⁶⁰:

⁶⁰ O leitor pode acessar a homepage da revista por meio do link a seguir: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-4450&lng=pt&nrm=iso

Figura 16: *Homepage* da revista DELTA base SciELO



Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-4450&lng=pt&nrm=iso

Na primeira página da revista (*homepage*), é possível encontrarmos caixas de informações que dão acesso aos seus números disponibilizados *online*, por meio dos ícones: todos, anterior, atual e próximo, bem como realizar busca por artigos, autores, assunto e pesquisa.

Além disso, é por meio dessa página que podemos encontrar algumas informações sobre a revista, tais como: fundação, objetivo, periodicidade, indexação, ISSN, colaboradores, política editorial, corpo editorial, instrução aos autores; assinaturas e métricas.

DELTA é uma revista apoiada pelos Programa de Apoio a Publicações Científicas do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e também pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Ela é publicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), desde o ano de 1985 e tem uma periodicidade semestral desde o ano de 1992, sendo que são dois os meses em que podemos encontrar seus novos números, são eles: Fevereiro e Agosto.

A revista é disponibilizada por meio impresso e *online*⁶¹ e o título que a caracteriza- DELTA- que significa Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada é a forma abreviada que deve ser adotada e utilizada nas referências bibliográficas.

De acordo com a *homepage* da revista, os estudos publicados nela devem apresentar caráter teórico ou aplicado e podem ser originários de qualquer área referente ao fenômeno linguístico, desde que se trate de contribuições inéditas (não publicadas em outras revistas, visto que os direitos autorais são concedidos à DELTA) e que os autores sejam doutores.

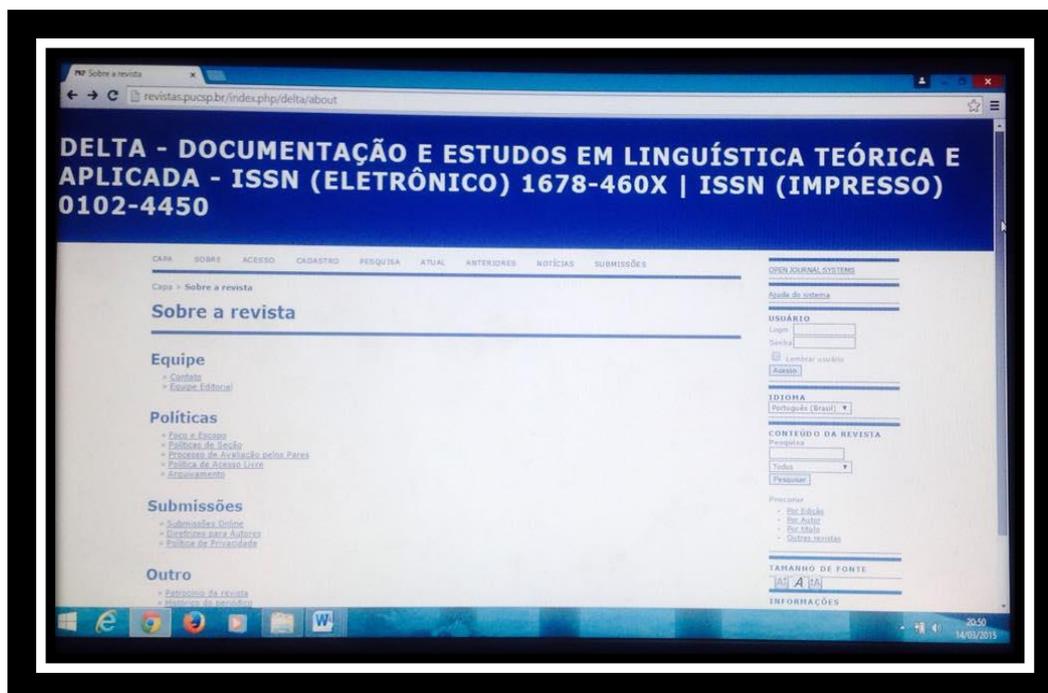
Os trabalhos divulgados pela revista podem seguir a forma de artigos, debate, entrevista, retrospectivas (síntese crítica acerca do estado da ciência), notas bibliográficas e resenhas nas seguintes línguas: Portuguesa, Inglesa, Francesa, Espanhola e Italiana. Além disso, eles devem seguir as normas de publicação própria da revista, entre elas, a que diz que: artigos, retrospectivas, debates devem ser precedidos de um *abstract* em inglês e um resumo em português com aproximadamente 150 palavras cada, por exemplo⁶².

A revista também possui uma página *online* própria, que disponibiliza as produções de acordo com a política de Acesso Livre. Na figura a seguir, podemos visualizar essa *homepage*.

⁶¹ É possível encontrar a versão impressa no seguinte ISSN: 0102-4450, já na versão *online*, temos: 1678-460X.

⁶² Para ter mais informações sobre as normas da revista, visite: <http://www.scielo.br/revistas/delta/pinstruc.htm#Instructions>

Figura 17: *Homepage* da revista Delta



Fonte: <http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/about>

Utilizamos a *homepage* da revista Delta oriunda da base da SciELO e a destacada acima para entrecruzar as publicações divulgadas *online*. Investigamos as publicações disponíveis nos períodos que englobam o início de 2010 até o final de 2014, procurando possíveis trabalhos sobre os temas desta pesquisa durante os anos destacados.

Foram investigados cinco volumes dessa revista, sendo que cada volume possui dois números divulgados ao ano e um número especial, exceto no ano de 2011 que não houve publicação de uma edição especial.

Averiguamos todas as edições mencionadas e encontramos 167 trabalhos disponíveis, sendo 3 aqueles que seguem os critérios estabelecidos em nossa investigação, destacados no quadro abaixo.

Quadro 19: Produções da DELTA (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	26	1	18	7 artigos, 4 resenhas, 7 notas sobre livros	0
2010	26	2	16	6 artigos, 1 debate, 2 resenhas, 7 notas sobre livros	0
2010	26	especial	15	15 artigos	0
2011	27	1	11	6 artigos, 3 resenhas, 2 notas sobre livros	0
2011	27	2	12	7 artigos, 4 resenhas, 1 nota sobre livros	1
2012	28	1	13	5 artigos, 1 debate, 1 retrospectiva, 2 resenhas, 4 notas sobre livros	0
2012	28	2	11	8 artigos, 1 resenha, 2 notas sobre livros	0
2012	28	especial	10	10 artigos	
2013	29	1	9	7 artigos, 2 resenhas	0
2013	29	2	9	8 artigos, 1 resenhas	0
2013	29	especial	9	9 artigos	0
2014	30	1	8	7 artigos,	2

				1 entrevista	
2014	30	2	12	10 artigos, 2 resenhas	
2014	30	especial	14	Artigos	0

Dessa maneira, encerramos as primeiras considerações sobre a revista DELTA, propondo a apresentação da próxima revista chamada Gragoatá.

3.1.1.5. REVISTA GRAGOATÁ

A revista Gragoatá foi fundada no ano de 1996 e é uma publicação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Literatura da Universidade Federal Fluminense (UFF).

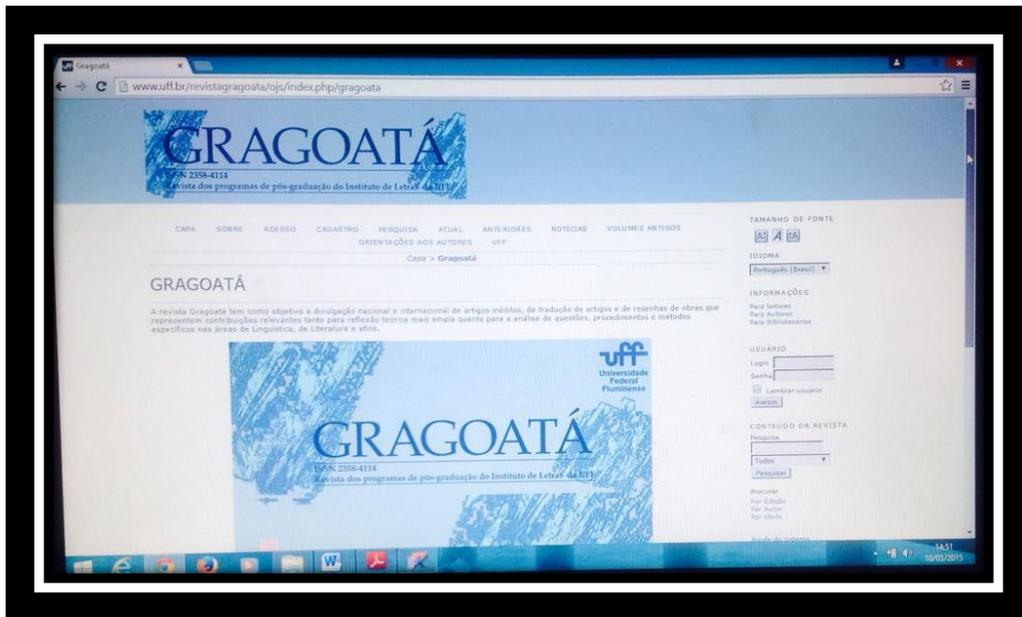
Seu conselho editorial interno é composto por especialistas da UFF, ao passo que há membros externos oriundos de diversas instituições nacionais (UNESP, UFMG, UFRJ, USP, UFRGS, UNICAMP, UFBA, UFPB, UFRN, PUC-SP) e internacionais (Sorbonne Nouvelle, Saint Louis, Universidade de Coimbra e Collège de France) também.

Apresenta como objetivo a divulgação de trabalhos nacionais e internacionais inéditos em forma de artigos, resenhas e traduções, que englobam em especial as áreas de Linguística e Literatura, e sua periodicidade é de dois números anuais.

As publicações veiculadas pela revista devem ser de autoria de doutores ou coautores doutores, sendo que elas podem ser encontradas em versão impressa e *online*⁶³. Abaixo, podemos visualizar a página oficial da revista que adere à política de Acesso Livre disponibilizando as publicações de maneira gratuita e livre.

⁶³ ISSN impresso: 1413-9073; ISSN *online*: 2358-4114.

Figura 18: *Homepage* da revista Gragoatá



Fonte: <http://www.uff.br/revistagracoata/ojs/index.php/gragoata>

Nos anos de 2010 a 2014, visitamos a *homepage* da revista à procura de artigos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia. Foram 5 volumes investigados com 2 números cada, totalizando 108 trabalhos levantados, sendo 97 artigos e 11 resenhas, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 20: Produções da Revista Gragoatá (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	15	28	11	11 artigos	0
2010	15	29	17	15 artigos, 2 resenhas	0
2011	16	30	13	12 artigos, 1 resenha	0
2011	16	31	22	20 artigos, 2 resenhas	0
2012	17	32	13	13 artigos	0

2012	17	33	20	19 artigos, 1 resenha	0
2013	18	34	22	20 artigos, 2 resenhas	0
2013	18	35	16	14 artigos, 2 resenhas	0
2014	19	36	9	9 artigos	1
2014	19	37	12	11 artigos, 1 resenha	0

A partir do quadro destacado acima, é possível notarmos a existência de um artigo que envolve a temática composta pelo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia.

Realizadas as primeiras considerações sobre a Revista Gragoatá, introduzimos a Revista Ilha do Desterro no item abaixo.

3.1.1.6. REVISTA ILHA DO DESTERRO

A revista Ilha do Desterro é uma publicação que nasceu no ano de 1979 e que divulga trabalhos inéditos, sendo eles: entrevistas, resenhas de doutorandos ou artigos de doutores ou de coautores doutores nas áreas de Língua Inglesa, Literatura e Estudos Culturais.

Sua periodicidade é semestral e as publicações divulgadas por ela podem ser encontradas em versão impressa e *online*⁶⁴, visto que possui circulação livre e gratuita de acordo com a Política de Acesso Livre. Sua página inicial pode ser visualizada a seguir.

⁶⁴ ISSN 0101-4846 versão impressa; ISSN 2175-8026 versão online.

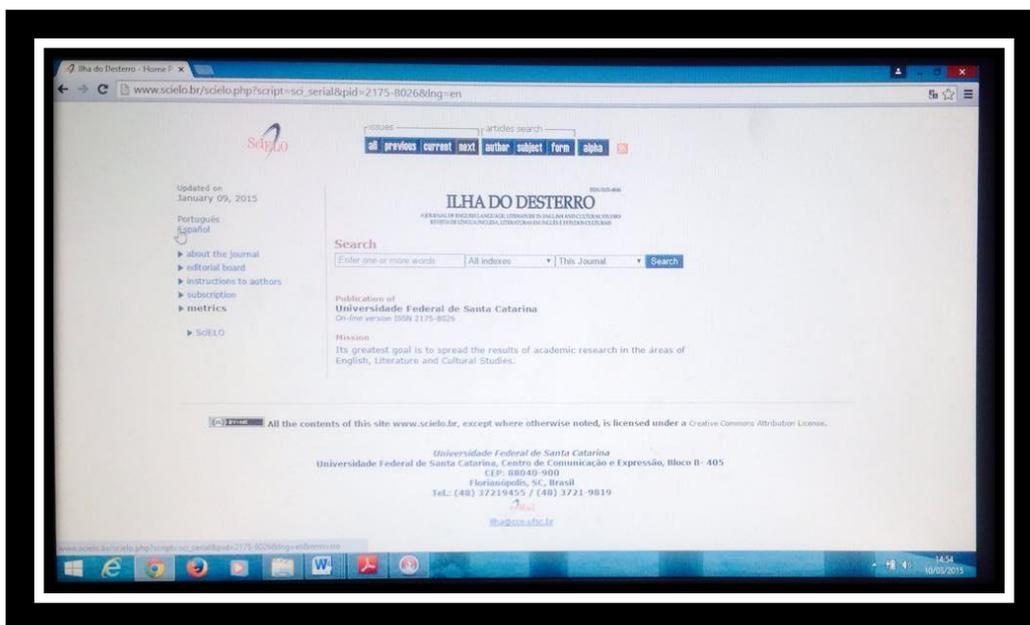
Figura 19: *Homepage* da revista Ilha do Desterro



Fonte: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro>

Nela, é possível fazer a leitura das edições publicadas, bem como a obtenção de informações sobre a revista e normas de publicação. Além de possuir uma *homepage* própria, é possível encontrarmos também as produções da revista Ilha do Desterro no sistema eletrônico da SciELO, conforme figura abaixo.

Figura 20: Revista Ilha do Desterro base SciELO



Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=2175-8026&lng=en

A partir das páginas eletrônicas destacadas acima, é possível encontrarmos durante os anos de 2010 a 2014, a publicação de 10 números, totalizando 136 produções divididas em: 118 artigos, 15 resenhas e 3 entrevistas, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 21: Produções da Revista Ilha do Desterro (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	-	58	23	23 artigos	0
2010	-	59	16	15 artigos, 1 resenha	0
2011	-	60	12	12 artigos	3
2011	-	61	14	12 artigos, 2 resenhas	0
2012	-	62	17	15 artigos, 2 resenhas	0
2012	-	63	10	8 artigos,	0

				2 resenhas	
2013	-	64	10	8 artigos, 1 entrevista, 2 resenhas	0
2013	-	65	11	9 artigos, 2 resenhas	0
2014	-	66	11	8 artigos, 1 entrevista 2 resenhas	10
2014	-	67	12	10 artigos, 2 resenhas	0

Nesse quadro, destacamos o número 66 pertencente ao ano de 2014, uma vez que é destinado especialmente ao tema *Second Language learning/ teaching and technology* e é nele que localizamos a maior quantidade de artigos sobre ensino e aprendizagem de línguas e tecnologia nesta revista, totalizando 10.

Dessa forma, encerramos as asseverações iniciais sobre a Revista Ilha do Desterro e continuamos nossa apresentação das revistas destacando Letras de Hoje no item a seguir.

3.1.1.7. LETRAS DE HOJE

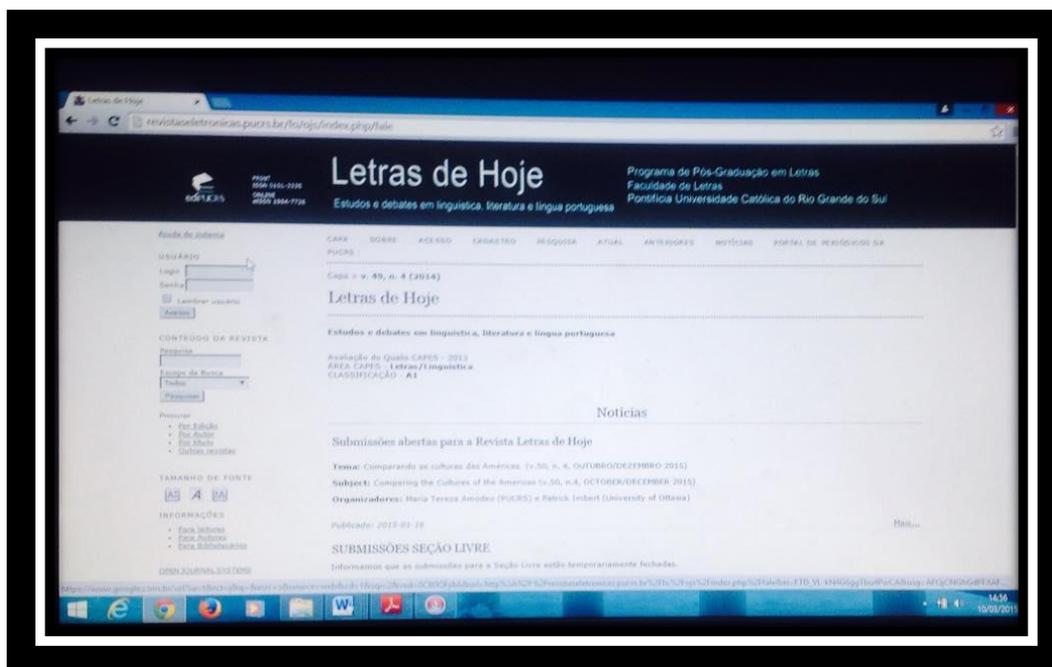
A Revista Letras de Hoje é uma publicação de 1967, associada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. De periodicidade trimestral, os trabalhos aceitos por ela devem ser inéditos e podem contemplar as áreas de Linguística, Teoria da Literatura, Literatura e Língua Portuguesa.

O periódico está dividido em duas seções. São elas: 1) a sessão temática, na qual somente doutores filiados a uma instituição de ensino podem participar e 2) a sessão livre, na qual é necessária a participação de pelo menos um autor com o título de doutor.

Os trabalhos divulgados pela revista podem ser encontrados nos meios impressos e *online*⁶⁵ com acesso livre e gratuito, conforme a Política de Acesso Livre. Na figura abaixo, destacamos a sua *homepage*.

⁶⁵ ISSN da versão impressa 0101-3335, ISSN da versão online 1984-7726

Figura 21: *Homepage* da revista Letras de Hoje



Fonte: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale>

Por meio da página oficial da revista, localizamos durante os anos de 2010 a 2014, 20 volumes com quatro números cada, totalizando 269 artigos disponibilizados gratuitamente, como podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 22: Produções da Revista Letras de Hoje (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	45	1	11	11 artigos	0
2010	45	2	7	7 artigos	0
2010	45	3	12	12 artigos	0
2010	45	4	13	13 artigos	0
2011	46	1	12	12 artigos	0
2011	46	2	13	13 artigos	0
2011	46	3	11	11 artigos	0
2011	46	4	14	14 artigos	0

2012	47	1	12	12 artigos	0
2012	47	2	14	14 artigos	0
2012	47	3	14	14 artigos	0
2012	47	4	13	13 artigos	0
2013	48	1	18	18 artigos	0
2013	48	2	15	15 artigos	0
2013	48	3	17	17 artigos	0
2013	48	4	19	19 artigos	0
2014	49	1	13	13 artigos	0
2014	49	2	14	14 artigos	0
2014	49	3	14	14 artigos	0
2014	49	4	13	13 artigos	0

A partir da observação do quadro exposto acima, é possível notarmos que não há nenhum artigo na revista Letras de hoje sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia. Dessa maneira, encerramos nossas considerações iniciais sobre essa revista e iniciamos no item a seguir a apresentação de um novo periódico. Trata-se da revista Língua e Instrumentos Linguísticos.

3.1.1.8. REVISTA LÍNGUA E INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS

A partir do ano de 2010 em seu número 21, a Revista Língua e Instrumentos Linguísticos passou a possuir uma versão eletrônica⁶⁶, na qual é possível encontrar as edições publicadas. Na figura abaixo, podemos visualizar sua página oficial, local onde encontramos algumas informações sobre essa publicação destacada neste item.

⁶⁶ ISSN eletrônico: 1519-4906

Figura 22: Homepage da Revista Língua e Instrumentos Linguísticos



Fonte: <http://www.revistalinguas.com/index.html>

Nela, é divulgado o objetivo da revista que consiste na propagação de trabalhos sobre linguagem com destaque para: a história da linguagem, o funcionamento linguístico, **as tecnologias da linguagem (grifo nosso)**, os conceitos e métodos que circundam a linguagem.

As publicações aceitas pela revista podem ser artigos e/ou resenhas nacionais ou internacionais, sendo que elas são publicadas duas vezes ao ano, nos meses de Junho e Dezembro respectivamente, uma vez que a periodicidade de circulação do periódico é semestral.

Nos anos de 2010 a 2014, localizamos 9 números na Revista Língua e Instrumentos Linguísticos com 69 trabalhos disponíveis *online*, sendo eles: 61 artigos e 8 resenhas. Nesse período, encontramos publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 23: Produções da Revista Língua e Instrumentos Linguísticos (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	-	25	6	5 artigos, 1 resenha	1
2010	-	26	6	5 artigos, 1 resenha	0
2011	-	27 e 28	10	9 artigos, 1 resenha	1
2012	-	29	9	9 artigos, 1 resenha	0
2012	-	30	11	10 artigos, 1 resenha	0
2013	-	31	8	7 artigos, 1 resenha	1
2013	-	32	7	6 artigos, 1 resenha	0
2014	-	33	12	11 artigos, 1 resenha	0

Realizadas as primeiras asseverações sobre a Revista Língua e Instrumentos Linguísticos, prosseguimos para o próximo item com a exposição da Revista Matraga.

3.1.1.9. REVISTA MATRAGA

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Revista Matraga tem como missão a divulgação de trabalhos de doutores nas áreas de estudos da linguagem, cultura e literatura.

Em sua página oficial é possível encontrar informações e normas para a submissão de trabalhos, bem como edições disponíveis *online*⁶⁷ gratuitamente. Na figura abaixo, destacamos a *homepage* da revista.

⁶⁷ ISSN versão eletrônica: 1414-7165.

Figura 23: *Homepage* da Revista Matraga



Fonte: <http://www.pglettras.uerj.br/matraga/index.html>

Por meio de sua *homepage*, é possível a leitura de 147 trabalhos nos anos de 2010 a 2014, divididos em 119 artigos e 28 resenhas, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 24: Produções da Revista Matraga (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	17	26	13	9 artigos, 4 resenhas	0
2010	17	27	14	12 artigos, 2 resenhas	0
2011	18	28	15	11 artigos, 4 resenhas	0
2011	18	29	14	12 artigos, 2 resenhas	0

2012	19	30	12	11 artigos, 1 resenha	0
2012	19	31	20	17 artigos, 3 resenhas	0
2013	20	32	15	13 artigos, 2 resenhas	0
2013	20	33	12	10 artigos, 2 resenhas	0
2014	21	34	18	14 artigos, 4 resenhas	0
2014	21	35	14	10 artigos, 4 resenhas	0

Nesse quadro, é possível notarmos também a não existência de trabalhos que privilegiam o tema ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia durante os anos destacados.

Dessa maneira, finalizamos nossas primeiras observações a respeito da revista Matruga e continuamos a apresentação das revistas destacadas neste estudo, salientando a Revista Brasileira de Linguística Aplicada no próximo item.

3.1.1.10. A REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA

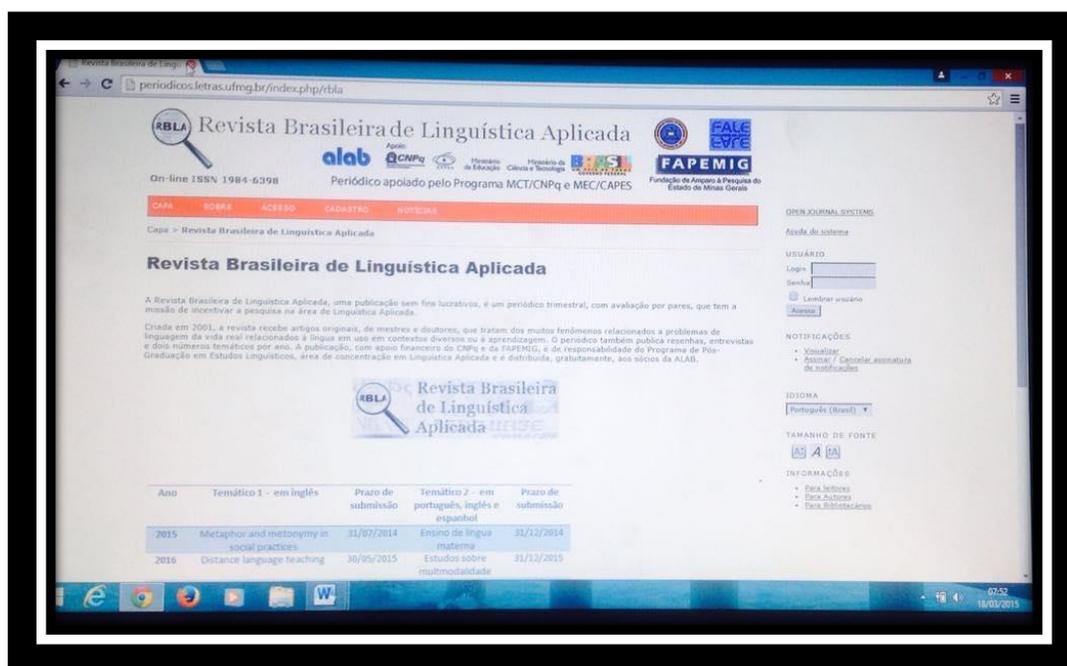
A Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA) é uma publicação sem fins lucrativos, um periódico trimestral, com avaliação por pares, que tem como propósito incentivar a pesquisa na área de Linguística Aplicada.

Desenvolvida no ano de 2001, a revista recebe artigos originais, de mestres e doutores, que tratam dos muitos fenômenos relacionados a problemas de linguagem, ao uso da língua em contextos diversos ou à aprendizagem. O periódico também publica resenhas, entrevistas e debates.

A publicação, com apoio financeiro do CNPq e da FAPEMIG, é de responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, área de concentração em Linguística Aplicada e é distribuída, gratuitamente, aos sócios da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil).

Podemos encontrar a RBLA em versão *online*⁶⁸ própria. Nela, é possível encontrar os trabalhos disponíveis que pertencem ao site da revista. Na figura abaixo, podemos visualizar a sua *homepage*.

Figura 24: *Homepage* da RBLA

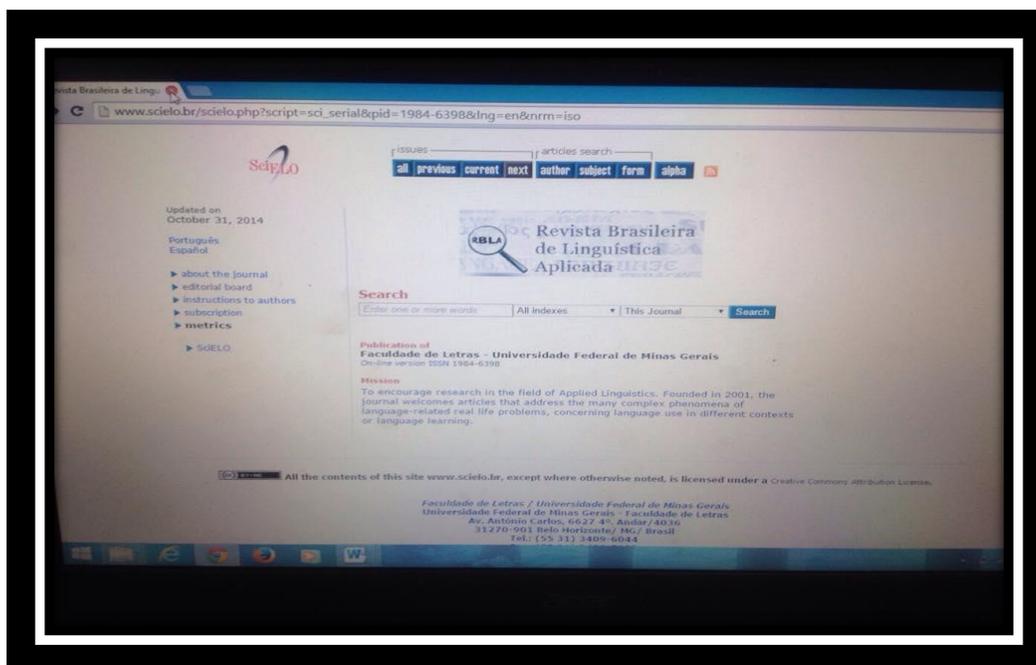


Fonte: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/rbla/index>

Além da *homepage* oficial da revista, os leitores podem encontrar os trabalhos divulgados pela RBLA a partir do sistema eletrônico da SciELO, apresentado na figura abaixo.

⁶⁸ ISSN 1984-6398 (versão *online*)

Figura 25: Revista RBLA base Scielo



Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1984-6398&lng=pt&nrm=iso

Nelas, é possível localizarmos 223 produções disponíveis, sendo 10 volumes com 4 números cada, totalizando 216 artigos, 1 entrevista, 4 resenhas e 2 debates nos anos de 2010 a 2014. Dentre os trabalhos disponibilizados pela RBLA nesse período, podemos visualizar 24 artigos sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 25: Produções da RBLA (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	10	1	12	12 artigos	0
2010	10	2	11	8 artigos, 2 debates, 1 entrevista	0
2010	10	3	15	13 artigos, 2 resenhas	0

2010	10	4	9	8 artigos, 1 resenha	1
2011	11	1	12	12 artigos	2
2011	11	2	9	9 artigos	0
2011	11	3	8	8 artigos	2
2011	11	4	10	10 artigos	2
2012	12	1	10	10 artigos	1
2012	12	2	8	8 artigos	0
2012	12	3	11	11 artigos	0
2012	12	4	16	16 artigos	3
2013	13	1	15	15 artigos	3
2013	13	2	11	11 artigos	2
2013	13	3	12	12 artigos	3
2013	13	4	10	10 artigos	1
2014	14	1	10	10 artigos	0
2014	14	2	10	10 artigos	1
2014	14	3	10	9 artigos, 1 resenha	3
2014	14	4	13	16 artigos	2

Realizadas as primeiras considerações acerca da revista RBLA, propomos apresentar a Revista da ABRALIN a seguir.

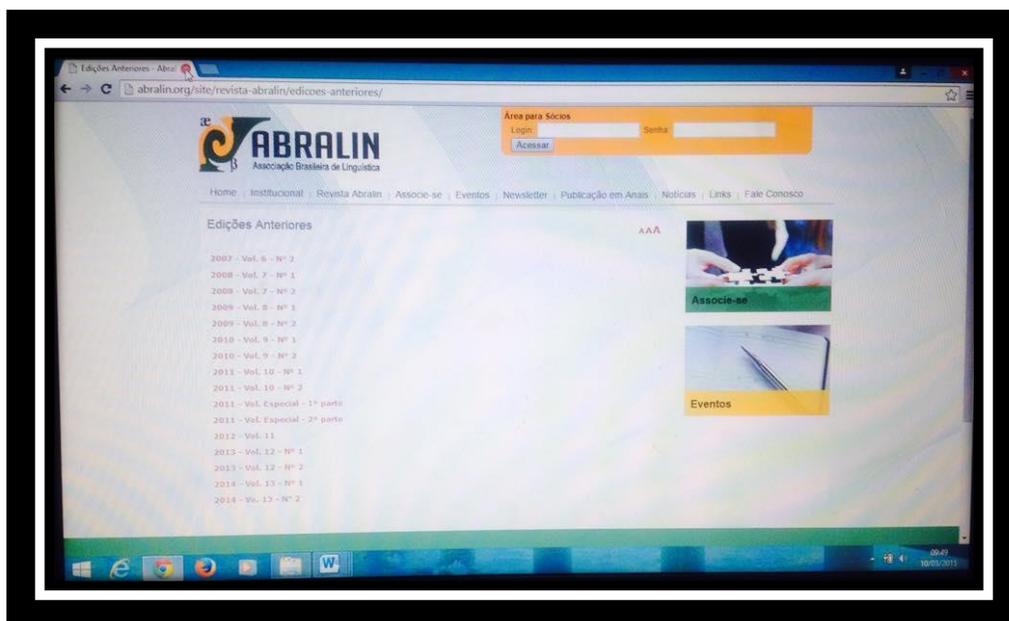
3.1.1.11 REVISTA DA ABRALIN

A Revista da ABRALIN é uma publicação pertencente à Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e apresenta como missão a publicação semestral de trabalhos na área de Linguística.

Os trabalhos publicados pela revista podem ser encontrados na versão impressa e/ou *online*⁶⁹. Na figura abaixo, podemos observar a *homepage* da ABRALIN e nela é possível localizarmos a Revista da ABRALIN e as edições publicadas disponíveis *online* gratuitamente.

⁶⁹ ISSN versão impressa: 1678-1805, ISSN versão online: 2178-7603

Figura 26: Edições da Revista ABRALIN



Fonte: <http://abralin.org/site/revista-abralin/edicoes-anteriores/>

A partir da página destacada acima, localizamos 115 publicações disponíveis nos anos de 2010 a 2014, sendo elas: 114 artigos e 1 debate, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 26: Produções da Revista da ABRALIN (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	9	1	6	6 artigos	0
2010	9	2	6	6 artigos	0
2011	10	1	7	6 artigos, 1 debate	0
2011	10	2	8	8 artigos	0
2011	Especial	1	17	17 artigos	0
2011	Especial	2	17	17 artigos	0
2012	11	-	8	8 artigos	0
2013	12	1	10	10 artigos	0

2013	12	2	10	10 artigos	0
2014	13	1	14	14 artigos	0
2014	13	2	12	12 artigos	0

No período destacado, é possível notar também a não existência de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia de acordo com o quadro acima.

Dessa maneira, encerramos nossas primeiras asseverações sobre a Revista da ABRALIN e propomos a introdução da Revista da ANPOLL no item a seguir.

3.1.1.12. A REVISTA DA ANPOLL

A ANPOLL é uma publicação semestral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, que foi criada no ano de 1994. Trata-se de uma entidade civil de caráter cultural que engloba professores universitários, pesquisadores e estudiosos das áreas de Letras e Linguística.

A revista disponibiliza trabalhos gratuitamente e os usuários podem realizar um cadastro *a priori* para ter acesso, embora esse critério não seja obrigatório. A figura a seguir destaca a homepage da revista da ANPOLL.

Figura 27: Homepage da revista da ANPOLL



Fonte: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/index>

Nela, podemos encontrar algumas informações sobre a revista, artigos, resenhas disponibilizados livre e gratuitamente, de acordo com a Política de Acesso Livre.

Nos períodos que englobam os anos de 2010 a 2014, encontramos 10 volumes todos numerados como volume 1 com 2 números cada disponíveis *online*. No total, foram encontrados 136 artigos, sendo um sobre tecnologia e ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 27: Produções da Revista da ANPOLL (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	1	28	14	14 artigos	0
2010	1	29	10	10 artigos	1
2011	1	30	13	13 artigos	0
2011	1	31	11	11 artigos	0
2012	1	32	9	9 artigos	0

2012	1	33	16	16 artigos	0
2013	1	34	12	12 artigos	0
2013	1	35	14	14 artigos	0
2014	1	36	19	19 artigos	0
2014	1	37	18	18 artigos	0

Desenvolvidas as considerações iniciais sobre a revista da ANPOLL, partimos para o próximo item composto de informações sobre a Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.

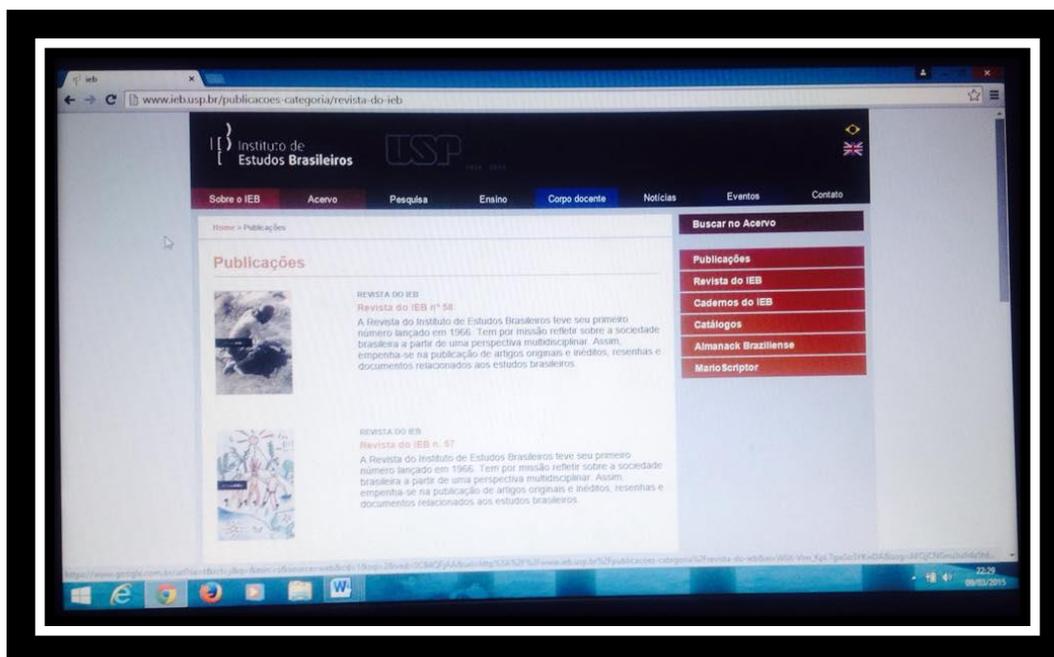
3.1.1.13. REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS

Publicada inicialmente no ano de 1966, a Revista do Instituto de Estudos Brasileiros foi desenvolvida com a missão de divulgar trabalhos inéditos sobre a sociedade brasileira oriundos de diversas áreas do conhecimento como a Artes, Música, Letras, Literatura e as Ciências Humanas.

Vinculada à Universidade de São Paulo (USP), possui uma versão impressa e uma versão *online*⁷⁰. Na figura abaixo, podemos visualizar sua página oficial.

⁷⁰ ISSN versão impressa: 0020-3874; ISSN versão online 2316-901X

Figura 28: Página Oficial da Revista Instituto de Estudos Brasileiros



Fonte: http://www.ieb.usp.br/publicacoes_categoria/revista-do-ieb

Nela, os leitores podem encontrar informações acerca da revista, edições e normas para publicação. Além dessa página oficial, é possível também localizar alguns trabalhos desse periódico na base da SciELO, destacada abaixo.

Figura 29: *Homepage* da Revista do Instituto de Estudos Brasileiros base Scielo



Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=002_0-3874&lng=en&nrm=iso

Sobre as duas fontes eletrônicas da revista mencionadas acima, foram a partir delas que buscamos por publicações sobre ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, CALL e tecnologia referentes aos anos de 2010 a 2014. Em sua página oficial encontramos os números 50 a 58, ao passo que na base da SciELO, deparamo-nos com os números 54 a 59. No quadro abaixo, destacamos todos os números citados e os trabalhos encontrados no período referido.

Quadro 28: Produções da Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	-	50	8	7 artigos, 1 resenha	0
2010	-	51	7	6 artigos, 1 resenha	0

2011	-	52	8	7 artigos, 1 resenha	0
2011	-	53	8	7 artigos, 1 resenha	0
2012	-	54	15	13 artigos, 2 resenhas	0
2012	-	55	13	12 artigos, 1 resenha	0
2013	-	56	13	12 artigos, 2 resenhas	0
2013	-	57	14	13 artigos, 1 resenha	0
2014	-	58	15	12 artigos, 2 resenhas	0
2014	-	59	19	16 artigos, 3 resenhas	0

A partir do quadro exposto, podemos notar a presença de 120 trabalhos divulgados, sendo eles: 105 artigos e 15 resenhas. Dentre as publicações disponíveis, averiguamos que não há trabalhos sobre o tema desta pesquisa.

Realizadas as primeiras considerações sobre a Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, apresentamos a Revista intitulada Trabalhos em Linguística Aplicada no item a seguir.

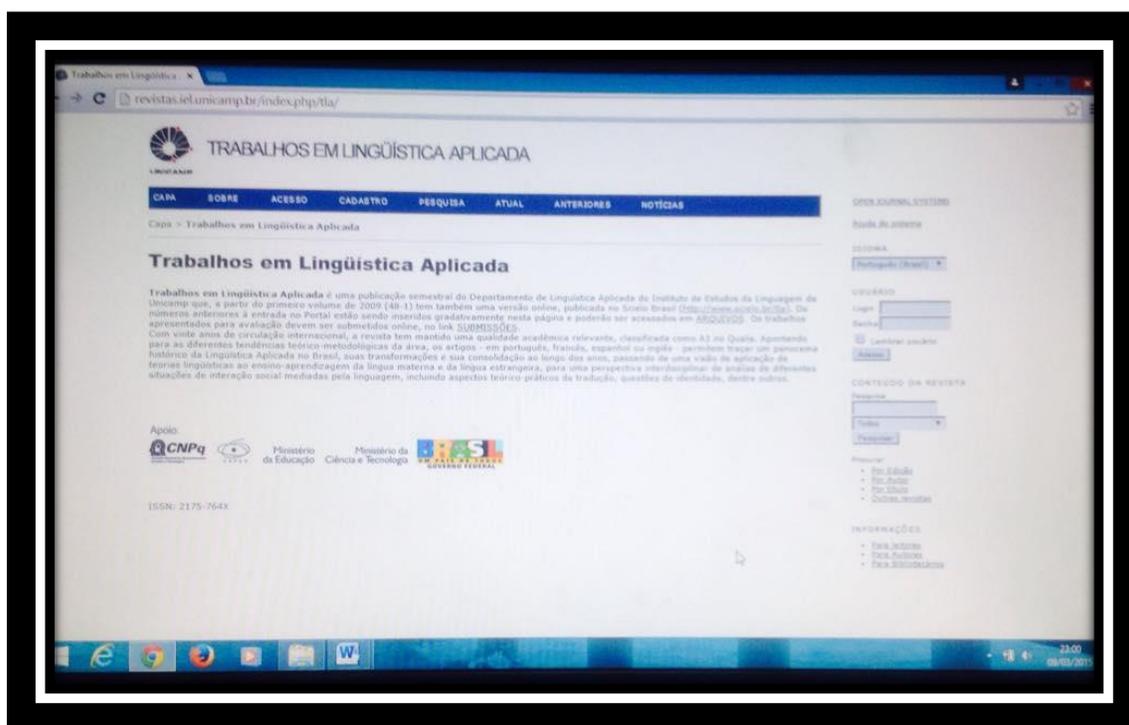
3.1.1.14. TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA

Fundado no ano de 1983, o periódico intitulado Trabalhos em Linguística Aplicada está vinculado ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp e possui a finalidade de divulgar publicações inéditas na área de Linguística Aplicada com foco na linguagem.

Trata-se de uma publicação semestral, sendo que seus volumes são publicados nos meses de Junho e Dezembro.

Os trabalhos podem ser encontrados nos volumes impressos e *online*⁷¹, sendo que o primeiro volume *online* foi disponibilizado no ano de 2009. Abaixo, podemos visualizar a página oficial da revista.

Figura 30: Página Oficial da Revista Trabalhos em Linguística Aplicada



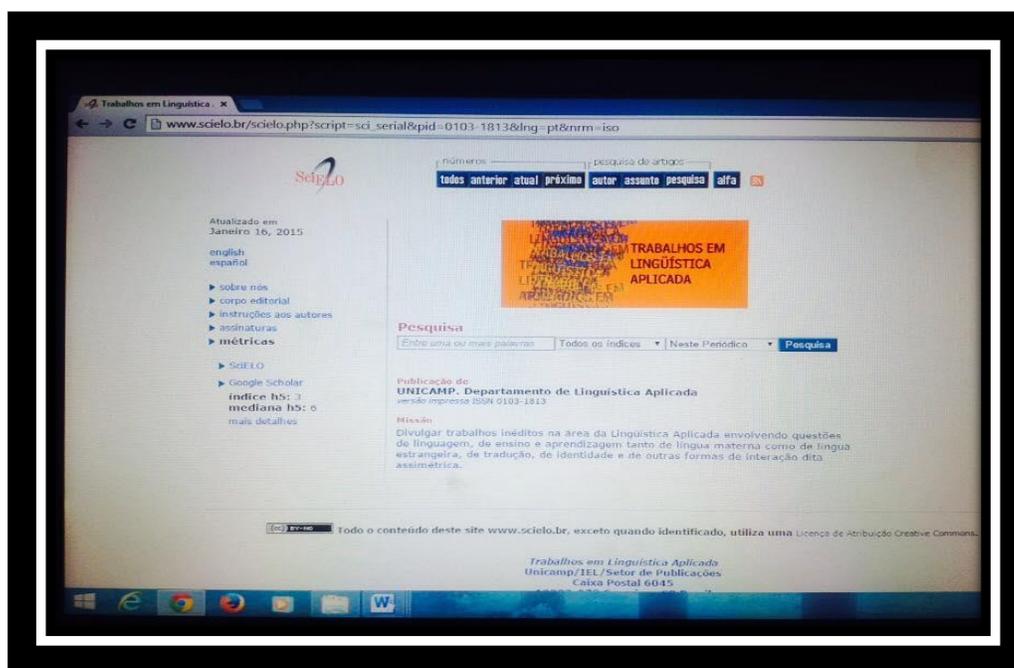
Fonte: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/ta/>

Nela, é possível encontrarmos informações sobre a revista, tais como: foco e escopo, políticas de seção, processo de avaliação pelos pares, periodicidade e Política de Acesso livre.

Além da *homepage* destacada acima, é possível localizarmos alguns volumes da revista na base da Scielo, conforme destacamos na figura abaixo.

⁷¹ ISSN versão impressa: 0103-1813, ISSN versão online: 2175-764X.

Figura 31: *Homepage* da Revista Trabalhos em Linguística Aplicada base Scielo



Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-1813&lng=pt&nrm=iso

A partir dessas duas fontes *onlines*, deparamo-nos com 10 volumes disponíveis eletronicamente com dois números cada nos anos de 2010 a 2014, sendo eles compostos de 120 trabalhos divididos em: 109 artigos, 8 traduções e 3 resenhas.

Quadro 29: Produções da Revista Trabalhos em Linguística Aplicada (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	49	1	18	18 artigos	1
2010	49	2	10	6 artigos, 4 traduções	2
2011	50	1	12	12 artigos	1
2011	50	2	16	13 artigos, 2 traduções, 1 resenha	0

2012	51	1	13	13 artigos	1
2012	51	2	11	9 artigos, 1 tradução, 1 resenha	0
2013	52	1	9	9 artigos	0
2013	52	2	10	9 artigos, 1 tradução	0
2014	53	1	12	12 artigos	2
2014	53	2	9	8 artigos, 1 resenha	0

De acordo com o quadro acima, é possível visualizar 7 artigos que abordam a temática CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Desenvolvidas as considerações iniciais sobre a revista Trabalhos em Linguística Aplicada, encerramos a apresentação das revistas e periódicos brasileiros de Qualis A1 e propomos a abertura de um novo subitem (3.1.2) sobre as publicações de Qualis A2 no item a seguir.

3.1.2. APRESENTAÇÃO DOS PERIÓDICOS E REVISTAS BRASILEIROS DE QUALIS A2

A partir deste novo subitem, propomos a apresentação das revistas brasileiras de QUALIS A2 na área de Letras/Linguística. Elas são: a Revista Calidoscópio, a Revista Brasileira de Pós-Graduação, a Revista do Gel, a Revista do Gelne, a Revista Letras, a Revista Linguagem e Ensino, a Revista Organon, a Revista Todas as Letras, a Revista Signum e a Revista Veredas.

Iniciamos nossa exposição com a Revista Calidoscópio a seguir.

3.1.2.1. REVISTA CALIDOSCÓPIO

A Revista Calidoscópio é uma publicação de periodicidade quadrimestral associada à Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS) e apresenta como meta a publicação de trabalhos na área de Linguística Aplicada.

Devido ao vínculo com a universidade mencionada, mais precisamente com o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, a revista liga-se a três linhas de pesquisa. São elas: 1) Linguagem e Práticas Escolares; 2) Texto, Léxico e Tecnologia; e 3) Interação e Práticas Discursivas.

A Calidoscópio recebe publicações de doutores, de mestrandos e doutorandos com coautoria de doutores como colaboradores dos trabalhos submetidos, que podem ser visualizados nas edições disponíveis nos meios impressos e *online*⁷² livre e gratuitamente, segundo a Política de Acesso Livre seguida pela revista. Na figura abaixo, destacamos a página oficial da revista.

Figura 32: *Homepage* da Revista Calidoscópio.



Fonte: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio>

⁷²ISSN da versão impressa: 1679-8740. ISSN da versão *online*: 2177-6202

Nela, é possível a leitura de 139 artigos disponibilizados em 15 volumes nos anos de 2010 a 2014, sendo que 7 desses trabalhos contemplam o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, CALL e tecnologia como tema como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 30: Produções da Revista Calidoscópico (2010 a 2014).

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	8	1	7	7 artigos	1
2010	8	2	8	8 artigos	0
2010	8	3	8	8 artigos	0
2011	9	1	7	7 artigos	1
2011	9	2	8	8 artigos	0
2011	9	3	9	9 artigos	0
2012	10	1	10	10 artigos	0
2012	10	2	9	9 artigos	0
2012	10	3	8	8 artigos	3
2013	11	1	9	9 artigos	0
2013	11	2	10	10 artigos	0
2013	11	3	9	9 artigos	0
2014	12	1	12	12 artigos	0
2014	12	2	12	12 artigos	0
2014	12	3	12	12 artigos	2

Desenvolvidas os primeiros comentários acerca da Revista Calidoscópico, propomos apresentar a Revista Brasileira de Pós-Graduação no próximo item.

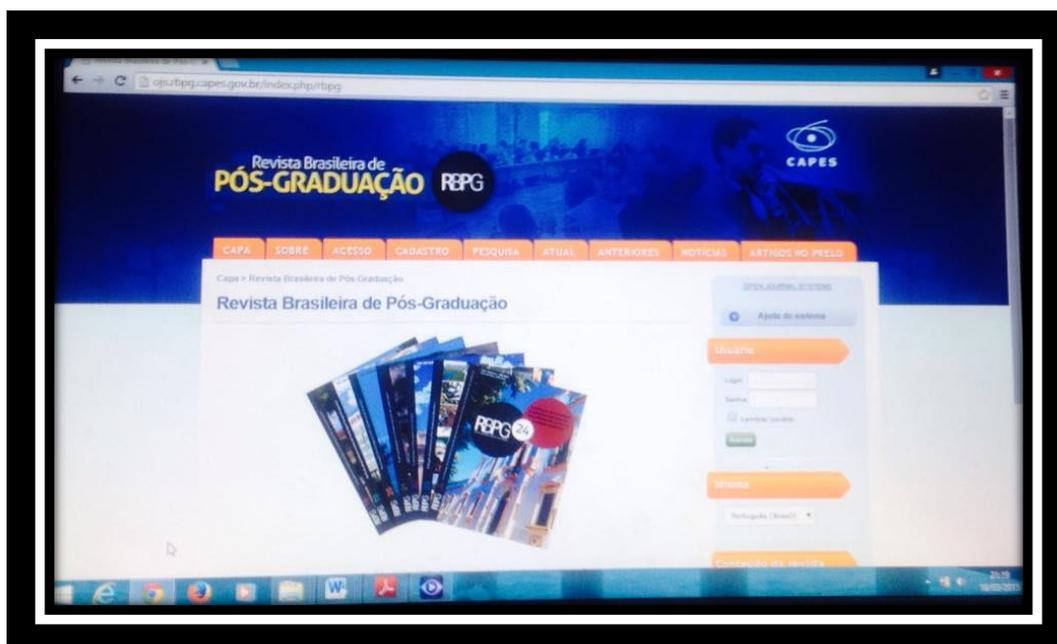
3.1.2.2. REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Publicada no ano de 2004, a Revista Brasileira de Pós-Graduação foi desenvolvida com o intuito de promover a difusão de conhecimentos e apresenta como público alvo:

docentes, pesquisadores, alunos, gestores educacionais e profissionais dos Ministérios da Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação.

Possui periodicidade trimestral e os trabalhos divulgados por ela podem ser obtidos por meio impresso ou virtual, sendo que os leitores da revista podem encontrar suas edições *online* na página oficial, conforme política de Acesso Livre. Na figura abaixo, podemos observar a *homepage* da revista destacada.

Figura 33: *Homepage* da Revista Brasileira de Pós-Graduação



Fonte: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg>

Nela, é possível encontrarmos 14 volumes, 129 publicações nos anos de 2010 a 2014, sendo elas: 109 artigos e 20 debates, conforme quadro abaixo.

Quadro 31: Produções da Revista Brasileira de Pós-Graduação (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	7	12	9	2 debates, 7 artigos	0
2010	7	13	8	2 debates, 6 artigos	0
2010	7	14	8	8 artigos	0
2011	8	15	8	1 debate, 7 artigos	0
2011	8	1	11	11 artigos	0
2012	8	2	11	11 artigos	0
2012	9	16	9	9 artigos	0
2012	9	17	8	8 artigos	0
2012	9	18	8	4 debates, 4 artigos	0
2013	10	19	8	2 debates, 6 artigos	0
2013	10	20	8	4 debates, 4 artigos	0
2013	10	21	13	5 debates 8 artigos	0
2013	10	22	9	9 artigos	1
2014	11	23	11	11 artigos	0

A partir do quadro exposto acima, é possível notar a numeração diferenciada do volume 8 nos anos de 2011 e 2012. Além disso, o volume 10 número 21 conta com uma versão disponível também em Língua Inglesa.

Dentre os trabalhos publicados nos períodos em destaque, visualizamos somente uma publicação sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia.

Dessa maneira, finalizamos as considerações iniciais sobre a Revista Brasileira de Pós-Graduação, destacando a Revista do Gel, a seguir.

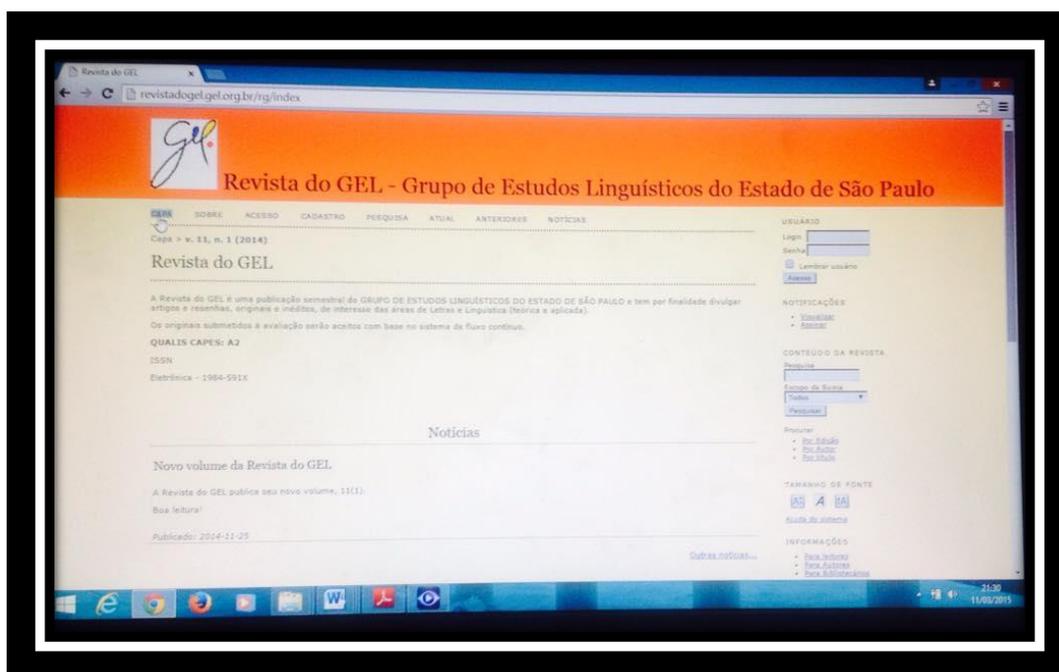
3.1.2.3. REVISTA DO GEL

Nascida no ano de 2004, a Revista do GEL está vinculada ao Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo e apresenta como meta a divulgação semestral de trabalhos inéditos pertencentes às áreas de Letras e Linguística (teórica e aplicada).

Os trabalhos publicados por ela devem ser de autoria de doutores ou de pesquisadores com o título de doutorado, associados a uma instituição de ensino ou de pesquisa, sendo ela nacional ou internacional. Os alunos de pós-graduação, bem como os mestres e doutores que não possuem vínculo institucional ou de pesquisa podem enviar suas publicações também desde que elas contenham a coautoria de um professor orientador.

Podemos encontrar as publicações na página oficial da revista, destacada a seguir.

Figura 34: *Homepage* da Revista do Gel



Fonte: <http://revistadogel.gel.org.br/rg/index>

Por meio dessa versão *online*⁷³, é possível depararmos com algumas edições publicadas no século XXI pela revista, graças, sobretudo, à política de Acesso livre integrada as políticas da Revista do Gel, que possibilita a leitura gratuita e livre.

Dessa forma, no período entre os anos de 2010 a 2014, encontramos 10 volumes disponíveis com 2 números cada, somando 68 artigos e 1 resenha como podemos notar no quadro abaixo.

Quadro 32: Produções da Revista do GEL (2010 a 2014)

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	7	1	11	11 artigos	0
2010	7	2	10	9 artigos, 1 resenha	0
2011	8	1	10	10 artigos	0
2011	8	2	4	4 artigos	0
2012	9	1	5	5 artigos	0
2012	9	2	5	5 artigos	0
2013	10	1	5	5 artigos	0
2013	10	2	5	5 artigos	0
2014	11	1	7	7 artigos	0
2014	11	2	7	7 artigos	0

A partir do desenvolvimento do quadro acima, é possível perceber a não existência de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia na Revista do Gel.

Finalizadas as primeiras considerações acerca dessa revista, apresentamos a Revista do Gel no próximo item.

⁷³ ISSN *online*: 1984-591X

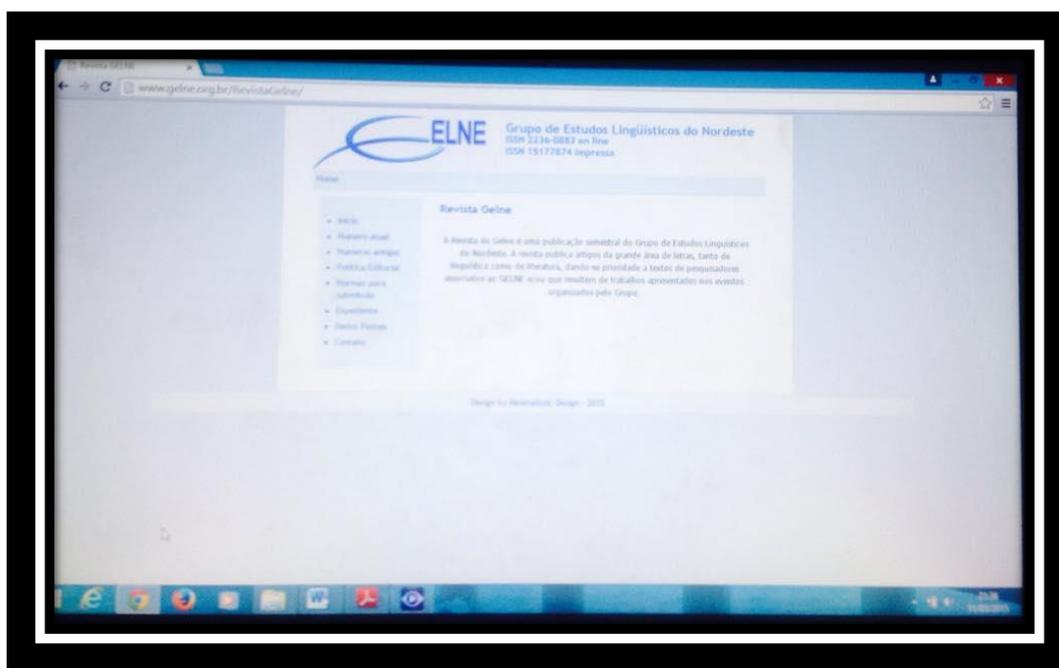
3.1.2.4 REVISTA DO GELNE

Vinculada ao Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), a Revista do GELNE é uma revista acadêmica que tem como objetivo a publicação de trabalhos de pesquisadores associados às áreas de Letras, Linguística e Literatura.

De acordo com a política editorial da revista, são aceitos também produções oriundas dos eventos desenvolvidos pelo GELNE. Outro critério estabelecido para a submissão dos trabalhos é que eles não podem ser submetidos também a outras revistas. Além disso, a Língua Portuguesa deve ser a única utilizada nas produções enviadas.

Os critérios de avaliação citados acima podem ser encontrados na página *online* da revista, destacada a seguir.

Figura 35: *Homepage* da Revista do Gelne



Fonte: <http://www.gelne.org.br/RevistaGelne/>

Nela, é possível encontrarmos algumas edições disponíveis da Revista do GELNE, sendo que nos anos de 2010 a 2014, somente os volumes 12, 14 e 15 estavam disponíveis na

homepage da revista. Neles, encontramos 63 artigos e nenhum sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia como podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 33: Produções da Revista do GELNE (2010 a 2014).

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	12	1	7	7 artigos	0
2010	12	2	7	7 artigos	0
2011	Não encontrado	Não encontrado	Não encontrado	Não encontrado	Não encontrado
2011	Não encontrado	Não encontrado	Não encontrado	Não encontrado	Não encontrado
2012	14	1 e 2	16	16 artigos	0
2013	15	1 e 2	23	23 artigos	0

Além da versão *online* mencionada acima, a revista possui uma versão impressa⁷⁴, na qual os leitores podem também encontrar os trabalhos publicados pela revista.

Concluídas as primeiras asseverações sobre a Revista do GELNE, abrimos o próximo item com a Revista Letras.

3.1.2.5 REVISTA LETRAS

No ano de 1953 foi criada a revista brasileira mais antiga na área de Letras do Brasil. Trata-se da Revista Letras, vinculada aos cursos de graduação e pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Essa publicação nasceu com o objetivo de divulgar trabalhos nas áreas de Língua, Literatura e Linguística.

Publicada quadrimestralmente a partir do ano de 2003, é possível encontrarmos nela artigos, resenhas e traduções sobre as áreas mencionadas no parágrafo anterior.

⁷⁴ ISSN impresso 15177874, ISSN *online* 2236-0883.

Os trabalhos aceitos pela revista podem ser encontrados tanto na versão impressa como *online*⁷⁵ e embora o periódico CAPES faça menção apenas à revista impressa, consideramos a versão *online* também de Qualis A2, visto que essa avaliação pode ser observada na página oficial da revista, destacada na figura abaixo.

Figura 36: *Homepage* da Revista Letras



Fonte: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras>

Nela, podemos encontrar informações acerca da Revista Letras e as publicações aceitas por seu corpo editorial, que podem ser visualizadas nos volumes disponíveis *online*, de acordo com a política de Acesso Livre seguida pelo periódico.

De 2010 a 2014, localizamos 11 volumes e 139 artigos disponibilizados pela revista, conforme podemos observar a seguir:

⁷⁵ ISSN 0100-0888 (versão impressa) e 2236-0999 (versão online).

Quadro 34: Produções da Revista Letras (2010 a 2014).

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	80	-	12	12 artigos	0
2010	81	-	12	12 artigos	0
2010	82	-	15	15 artigos	0
2011	83	-	10	10 artigos	0
2011	84	-	10	10 artigos	0
2012	85	-	15	15 artigos	0
2012	86	-	13	13 artigos	0
2013	87	-	11	11 artigos	0
2013	88	-	12	12 artigos	0
2014	89	-	15	15 artigos	0
2014	90	-	14	14 artigos	0

Ainda sobre o quadro desenvolvido e destacado acima, notamos a falta de artigos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia nos períodos mencionados.

Encerradas as primeiras asseverações sobre a Revista Letras, destacamos a Revista Linguagem e Ensino a seguir.

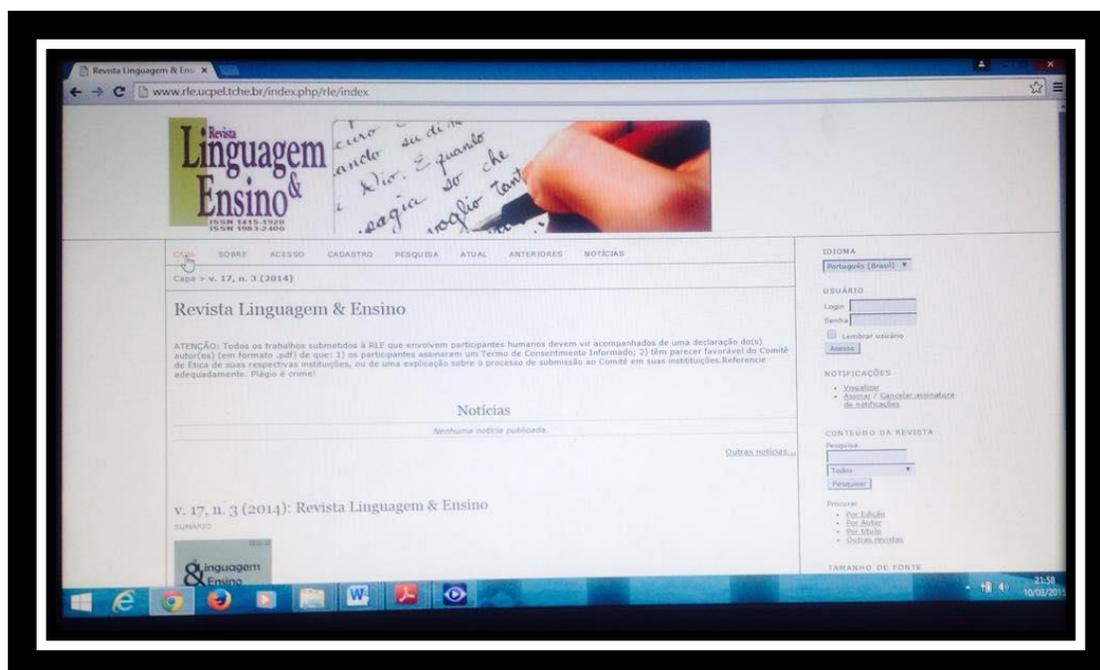
3.1.2.5. REVISTA LINGUAGEM & ENSINO

Criada em 1997, a Revista Linguagem & Ensino está associada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas e apresenta como objetivo a divulgação de trabalhos inéditos nas áreas de linguagem e/ou de ensino.

Trata-se de um periódico semestral, que recebe trabalhos de doutores vinculados a instituições de ensino e/ou de pesquisa e de alunos de pós-graduação, desde que contenham coautoria de um professor doutor.

Possui uma versão impressa e *online*⁷⁶, sendo que em sua *homepage* é possível encontrarmos as produções aceitas pela revista de maneira livre e gratuita, visto que incorpora a Política de Acesso Livre. Na figura a seguir, podemos observar a página oficial dessa revista.

Figura 37: *Homepage* da Revista Linguagem & Ensino



Fonte: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/index>

Por meio de sua *homepage*, localizamos 11 volumes com 129 trabalhos disponibilizados, sendo eles: 114 artigos, 12 resenhas e 3 ensaios nos anos de 2010 a 2014. Dentre os artigos selecionados, 6 são aqueles que abordam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia como podemos visualizar no quadro abaixo.

⁷⁶ ISSN (impresso): 1415-1928; ISSN (digital): 1983-2400

Quadro 35: Produções da Revista Linguagem & Ensino (2010 a 2014).

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções Disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	13	1	10	9 artigos, 1 resenha	1
2010	13	2	14	11 artigos, 3 resenhas	0
2011	14	1	10	10 artigos	0
2011	14	2	11	11 artigos	0
2012	15	1	11	11 artigos	1
2012	15	2	11	9 artigos, 1 resenha, 1 ensaio	0
2013	16	1	13	8 artigos, 3 resenhas, 2 ensaios	1
2013	16	2	11	9 artigos, 2 resenhas	0
2014	17	1	12	12 artigos	0
2014	17	2	10	9 artigos, 1 resenha,	1
2014	17	3	16	15 artigos, 1 resenha	2

Desenvolvidas as primeiras considerações sobre a revista Revista Linguagem & Ensino, destacamos a Revista Organon no próximo item.

3.1.2.7. REVISTA ORGANON

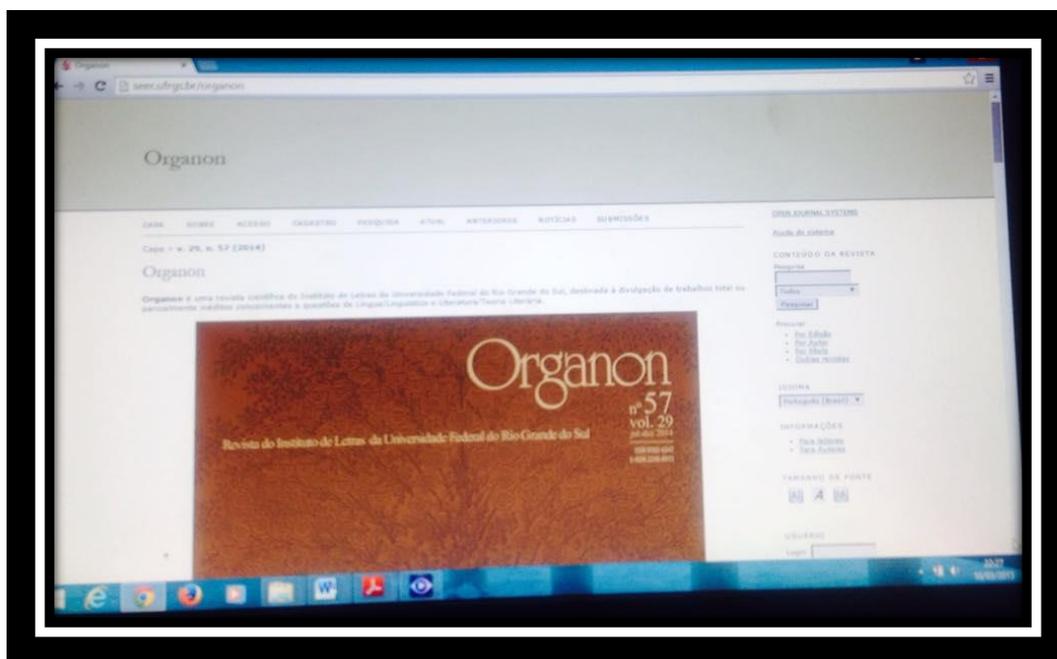
A revista Organon é uma publicação do século XX que sofreu um período de suspensão entre os anos de 1970 a 1985.

Associada ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul apresenta como missão a divulgação de trabalhos total ou parcialmente inéditos nas áreas de Língua/Linguística e Literatura/Teoria Literária.

Trata-se de um periódico semestral que recebe publicações de doutores e doutorandos, que devem anexar aos seus trabalhos carta de recomendação de seus orientadores.

Possui uma versão impressa e *online*⁷⁷, sendo possível encontrarmos publicações presentes em sua página oficial, conforme a política de Acesso Livre que possibilita o acesso gratuito dos trabalhos aceitos pela revista. Na figura destacada a seguir, podemos visualizar sua *homepage*.

Figura 38: *Homepage* da Revista Organon



Fonte: <http://seer.ufrgs.br/organon>

A partir da página oficial da revista, é possível encontrarmos o conteúdo da revista dividido em volumes. Nos anos de 2010 a 2014, localizamos 10 volumes com 2 números

⁷⁷ ISSN impresso 0102-6267, ISSN online 2238-8915.

cada, compostos de: 139 artigos, 4 entrevistas e 10 resenhas, sendo um trabalho divulgado com a temática deste estudo, conforme podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 36: Produções da Revista Organon (2010 a 2014).

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	24	48	14	13 artigos, 1 entrevista	0
2010	24	49	15	14 artigos, 1 resenha	0
2011	25	50	13	12 artigos, 1 resenha	0
2011	26	51	14	13 artigos, 1 resenha	1
2012	27	52	15	14 artigos, 1 resenha	0
2012	27	53	18	17 artigos, 1 resenha	0
2013	28	54	16	15 artigos, 1 resenha	0
2013	28	55	14	10 artigos, 3 entrevistas, 1 resenha	0
2014	29	56	19	18 artigos, 1 resenha	0
2014	29	57	15	13 artigos, 2 resenhas	0

Realizadas as considerações primárias sobre a revista Organon, propomos destacar a Revista Todas as Letras a seguir.

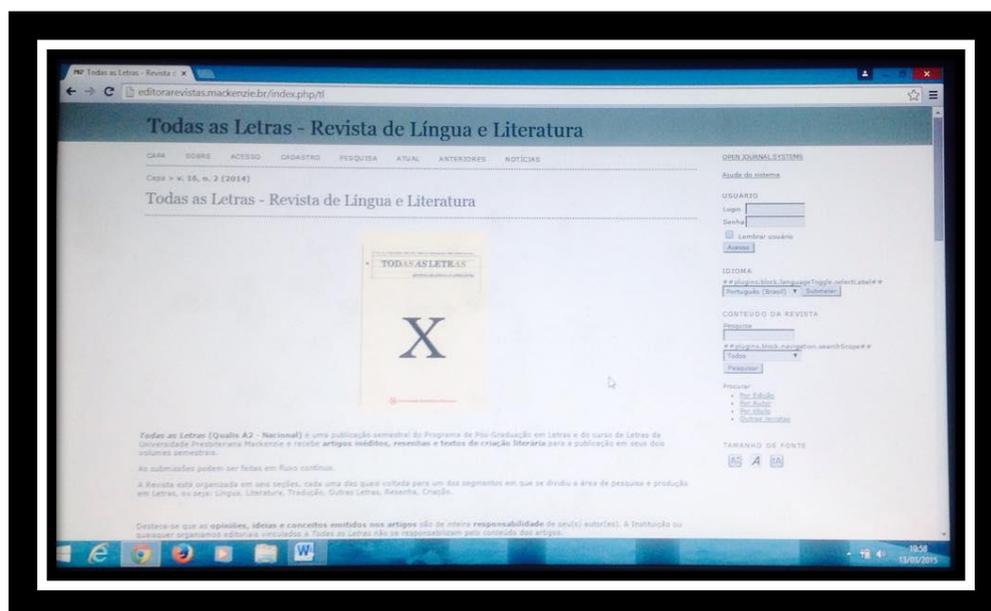
3.1.2.8. REVISTA TODAS AS LETRAS- REVISTA DE LÍNGUA E LITERATURA

A revista Todas as Letras- Revista de Língua e Literatura é uma publicação semestral vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras e do curso de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que recebe, desde o ano de 1999, trabalhos inéditos escritos apenas por doutores, em forma de artigos, resenhas e textos como traduções.

As áreas contempladas pela revista são as de línguas, tradução e literatura e as publicações aceitas podem ser localizadas nas seguintes seções: literatura, língua, tradução, outras letras, criação e resenhas.

As produções veiculadas pela revista podem ser obtidas livre e gratuitamente, uma vez que se insere na Política de Acesso Livre, disponibilizando conteúdo de forma *online*⁷⁸ por meio de sua página oficial, na qual é possível localizar os trabalhos que a compõe. Na figura abaixo, podemos visualizar sua *homepage*.

Figura 39: *Homepage* da Revista Todas as Letras Mackenzie (2010 a 2014)



Fonte: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/1>

⁷⁸ ISSN: 1980-6914.

A partir da busca por pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologias durante os anos de 2010 a 2014, encontramos 10 volumes disponíveis *online*, totalizando 155 trabalhos divulgados, distribuídos em forma de 149 artigos e 6 resenhas como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 37: Produções da Revista Todas as Letras Mackenzie (2010 a 2014).

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	12	O	12	11 artigos, 1 resenha	0
2010	12	P	15	15 artigos	0
2011	13	Q	12	11 artigos, 1 resenha	0
2011	13	R	15	15 artigos	0
2012	14	S	18	17 artigos, 1 resenha	
2012	14	T	21	20 artigos, 1 resenha	0
2013	15	U	15	14 artigos, 1 resenha	0
2013	15	V	17	16 artigos, 1 resenha	0
2014	16	W	17	17 artigos	0
2014	16	X	13	13 artigos	0

Conforme podemos observar a partir do quadro exposto, não há publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia no período pesquisado.

Realizadas as primeiras considerações sobre a revista Todas as Letras- Revista de Língua e Literatura, propomos a apresentação de uma nova revista no próximo item. Trata-se da revista Signum: Estudos da Linguagem.

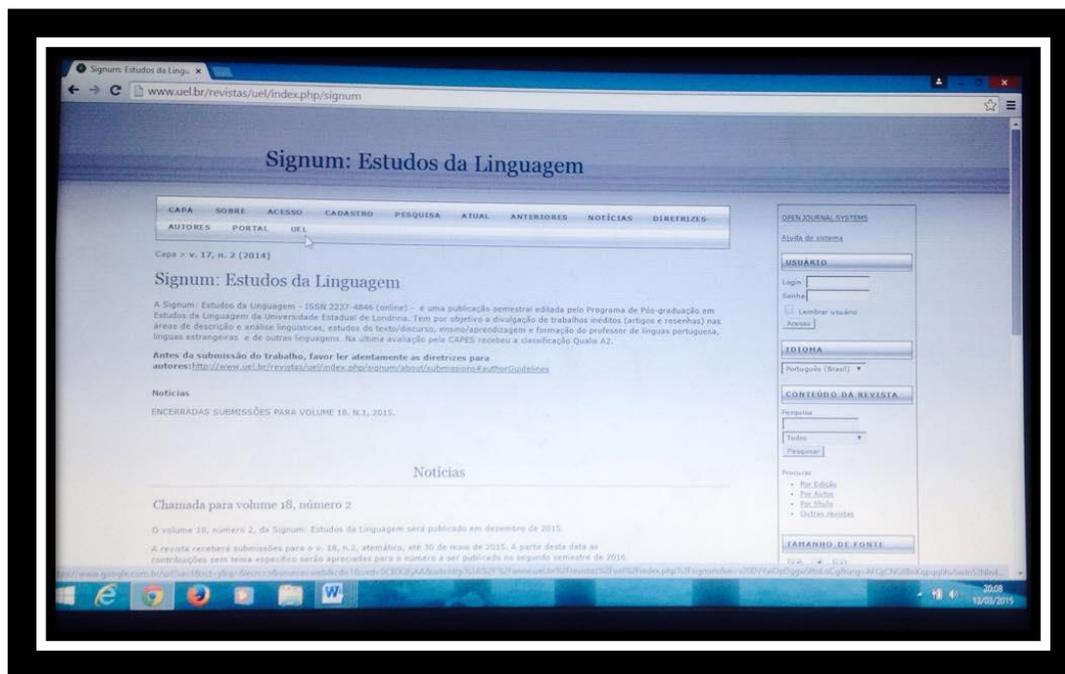
3.1.2.9. REVISTA SIGNUM: ESTUDOS DA LINGUAGEM

Nascida no ano de 1998, a revista *Signum: Estudos da Linguagem* é uma publicação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Apresenta como meta a divulgação semestral de trabalhos científicos inéditos em forma de resenhas ou artigos com autoria de pelo menos um doutor nas mais diversas áreas da linguística com ênfase nos estudos do texto/discurso, no ensino e aprendizagem, na formação do professor de língua portuguesa, línguas estrangeiras e de outras linguagens.

As publicações da revista podem ser encontradas impressas e *online*⁷⁹, uma vez que se insere à Política de Acesso Livre e gratuito. Além disso, possui uma *homepage* própria, na qual é possível localizar suas edições. A figura a seguir ilustra a página oficial da revista.

Figura 40: *Homepage* da revista *Signum: Estudos da Linguagem*



Fonte: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum>

⁷⁹ ISSN 1516-3083 (impressa) e ISSN 2237-4846 (online)

Além de ofertar artigos gratuitamente, a revista utiliza um sistema de arquivamento de seus trabalhos que são distribuídos entre bibliotecas, a fim de preservar e possivelmente restaurar as publicações pertencentes a ela.

Nos anos de 2010 a 2014, a partir de uma busca por produções sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologia, localizamos os volumes de números 13 ao 17, distribuídos em 11 números, totalizando 178 trabalhos encontrados, sendo eles: 170 artigos e 8 resenhas, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 38: Produções da Revista Signum- Estudos da Linguagem (2010 a 2014).

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	13	1	17	17 artigos	2
2010	13	2	24	24 artigos	0
2011	14	1	25	24 artigos, 1 resenha	1
2011	14	2	26	24 artigos, 2 resenhas	1
2012	15	1	18	18 artigos	0
2012	15	2	20	20 artigos	0
2012	15	Especial	17	16 artigos, 1 resenha	0
2013	16	1	13	13 artigos	0
2013	16	2	15	13 artigos, 2 resenhas	0
2014	17	1	13	13 artigos	2
2014	17	2	17	15 artigos, 2 resenhas	0

A partir do quadro acima, notamos a existência de 6 artigos que envolvem a temática estudada.

Dessa forma, encerramos nossas considerações iniciais sobre a Revista Signum, propondo a apresentação da Revista Veredas no item a seguir.

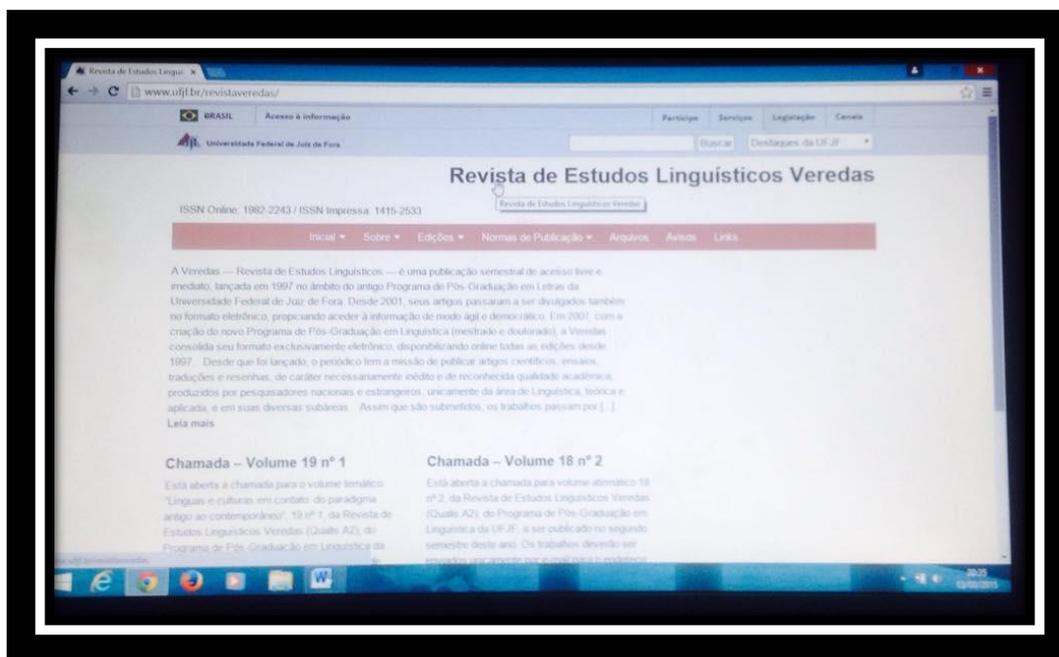
3.1.2.10. REVISTA VEREDAS- REVISTA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Nascida no ano de 1997 no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a revista Veredas- Revista de Estudos Linguísticos apresenta como objetivo a divulgação de publicações inéditas na área de Linguística (teórica e aplicada) e suas subáreas.

Nela é possível encontrarmos artigos, resenhas e traduções que devem ser submetidas de acordo com as normas da revista que diz que os trabalhos de pós-graduandos, mestre e doutores que não possuem vínculo com instituições de ensino ou pesquisa, somente serão aceitos com a participação de professor orientador como coautor.

Além disso, trata-se de um periódico semestral que a partir do ano de 2001 disponibilizou suas produções também em formato *online*⁸⁰. Na figura a seguir, destacamos a *homepage* da revista.

Figura 41: *Homepage* da revista Veredas- Revista de Estudos Linguísticos



Fonte: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/>

⁸⁰ ISSN online: 1982-2243 / ISSN impressa: 1415-2533

Nela, encontramos 10 volumes nos períodos de 2010 a 2014, sendo que no ano de 2012 localizamos uma edição especial. No total, foram levantados 162 trabalhos, divididos em: 159 artigos, 2 resenhas e 1 tradução, conforme quadro abaixo.

Quadro 39: Produções da Revista Veredas (2010 a 2014).

Ano	Volume	Número	Quantidade de publicações online	Tipos de produções disponíveis	Número de publicações sobre ensino e aprendizagem de línguas, CALL e tecnologia
2010	14	1	10	9 artigos, 1 resenha	0
2010	14	2	13	13 artigos	0
2011	15	1	28	28 artigos	0
2011	15	2	16	16 artigos	0
2012	16	1	11	11 artigos	0
2012	16	2	15	13 artigos, 1 tradução, 1 resenha	0
2012	16	Especial	16	16 artigos	0
2013	17	1	9	9 artigos	2
2013	17	2	25	25 artigos	0
2014	18	1	19	19 artigos	0

A partir da exposição do quadro acima, notamos a presença de 2 artigos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, CALL e tecnologias.

Realizadas as asseverações iniciais sobre a Revista Veredas, encerramos este item e propomos o desenvolvimento do item a seguir, no qual apresentamos e analisamos todos os artigos numerados em cada revista de Qualis A1 e A2 mencionados anteriormente e que envolvem o tema desta investigação.

3.2. TRABALHOS SOBRE CALL, TECNOLOGIA E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE.

Neste item, apresentamos todos os artigos levantados nos itens anteriores, a fim de destacar as revistas de origem e iniciar nossa análise.

Dessa maneira, desenvolvemos o quadro abaixo, no qual podemos constatar os nomes e as abreviações das revistas e periódicos investigados⁸¹, bem como a quantidade de artigos de cada um que envolve os temas: CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quadro 40: Nomes e abreviações das Revistas e Periódicos com o tema da pesquisa

NOME DA REVISTA/PERIÓDICO	ABREVIÇÃO	NÚMERO DE ARTIGOS	QUALIS
ALFA: Revista de Linguística (UNESP-Online)	ALFA	1	A1
DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Aplicada	DELTA	3	A1
Gragoatá (UFF)	GRA	1	A1
Ilha do Desterro	IDD	13	A1
Língua e Instrumentos Linguísticos	LIL	3	A1
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	RBLA	24	A1
Revista da ANPOLL	ANPOLL	1	A1
Trabalhos em Linguística Aplicada	TLA	7	A1
Calidoscópio	CALI	7	A2
Revista Brasileira de Pós-Graduação	RBPG	1	A2
Revista Linguagem e Ensino	RLE	6	A2
Revista Organon	ROG	1	A2

⁸¹ Algumas das abreviações foram escolhidas pela pesquisadora deste estudo, especialmente aquelas que não são mencionadas na página oficial das revistas analisadas, visto que acreditamos que sua utilização pode facilitar a leitura dos dados analisados.

Signum: Estudos da Linguagem	SIG	6	A2
Veredas	VER	2	A2

A partir do quadro acima, averiguamos que são 14 o número de revista e periódicos que contemplam o tema deste trabalho, sendo eles 9 de QUALIS A1 e 5 de QUALIS A2, totalizando 76 trabalhos localizados e analisados.

Para a apresentação e análise das publicações coletadas, desenvolvemos outro quadro, a fim de visualizar todas as produções, enfatizando algumas informações, tais como: ano da publicação, revista, autor/instituição, título⁸², objeto de estudo, metodologia, referencial teórico, conceito de linguagem, conceito de tecnologia, resultados, limitações e possíveis encaminhamentos do estudo, a fim de responder as perguntas de pesquisa deste estudo.

⁸² Existem publicações que não apresentam títulos. Tratam-se de resenhas que no lugar do título aparece a referência teórica dos livros resenhados e por isso escrevemos nessa coluna a informação sem título.

Quadro 41: Coletânea dos artigos investigados

ANO	REVISTA	AUTOR/ INSTITUIÇÃO	TÍTULO	OBJETO DE ESTUDO	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO	CONCEITO DE LINGUAGEM	CONCEITO DE TECNOLOGIA	RESULTADOS, LIMITAÇÕES E ENCAMIAMENTOS
2010	ANPOLL	Ana Elisa Ribeiro, Jorge Rocha, Carla Viana Coscarelli/ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Instituto de Educação Continuada da PUC Minas, UFMG.	Linguagem, Tecnologia, Gêneros Textuais, e Ensino: Dez Anos De Diálogo com Luiz Antônio Marcuschi	Quatro artigos e capítulos de livro de autoria de Luiz Antônio Marcuschi sobre linguagem e tecnologia.	Indica estudo documental.	Tecnologia, ensino, hipertexto, gênero.	Não informado.	Não informado.	Utilização dos estudos de Marcuschi como referencial teórico para a construção de outras pesquisas. Dificuldade em sustentar algumas proposições sobre o hipertexto, dadas a sua natureza volátil, plural e de acesso ilimitado.

2010	CALI	Cristina Vergnano-Junger/ UERJ	Elaboração de Materiais para o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira com apoio da Internet.	Os recursos da Internet na preparação de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de espanhol como LE.	Indica estudo qualitativo.	Leitura material didático.	e Visão de língua sócio-interacional.	Não informado.	Importância do papel do professor na elaboração e planejamento de materiais didáticos em todas as suas etapas. Necessidade de trabalhos comparativos entre as realidades de leitura <i>off-line</i> e <i>on-line</i> .
2010	LIL	Claudia Freitas Reis/UNICAMP	Uma Política de Língua para o Ciberespaço: sobre os limites da "igualdade".	Documentos divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre a regulação na Internet das línguas do mundo circulantes no ciberespaço.	Indica estudo documental.	Análise do Discurso.	Língua como trabalho simbólico, representativa da história, ideologia e do discurso.	Não informado.	Os documentos divulgados pela UNESCO que tratam a política de acesso universal ao ciberespaço parecem excluir fatores sociais que são importantes para que o acesso seja efetivo. Os documentos analisados desconsideram as condições históricas, políticas e ideológicas,

									aspectos constituintes da língua. Os documentos propõem uma hierarquização das línguas mais utilizadas frente às menos faladas.
2010	RBLA	Vander Viana/ Queen's University Belfast ⁸³	Sem título.	O livro: <i>Exploring English with online corpora: an introduction.</i>	Não informada.	Linguística de corpus, corpora, corpora online e pronuncia.	Não informado.	Não informado.	Não se trata de um manual sobre o uso de <i>corpora</i> , mas de um livro que traz um panorama geral da Língua Inglesa com referências a alguns <i>corpora on-line</i> .
2010	RLE	Daniela Nogueira de Moraes Garcia/ UNESP	Um olhar sociolinguístico sobre as interações do teletandem: diversidade e	As variações linguísticas oriundas das produções dos estrangeiros em Língua Portuguesa em	Indica pesquisa qualitativa de base etnográfica.	A sociolinguística, variantes diafásicas, linguagem culta e	Associada à sociolinguística.	Não informado	As interações em <i>tandem</i> podem propiciar o desenvolvimento da competência

⁸³ Trata-se de uma resenha da obra de: ANDERSON, W.; CORBETT, J. *Exploring English with online corpora: an introduction*. London: Palgrave Macmillan, 2009. 205 p.

			variações linguísticas.	contexto de Teletandem.		coloquial e o <i>Teletandem</i> .			comunicativa do aprendiz. Oscilações nas produções dos estrangeiros em Língua Portuguesa como LE entre as variantes: norma culta e linguagem coloquial, dada a dificuldade em separá-la e saber onde uma começa e a outra termina. Variantes como: sexo, idade, posição social e nível de escolaridade parecem não exercer influência direta na produção dos aprendizes em ambiente <i>tandem</i> .
2010	SIG (A)	Marcus Vinícius Liessem Fontana/ Universidade Católica de Pelotas.	Mais que apenas ver: a leitura <i>on-line</i> em língua espanhola por deficientes visuais	O processo de leitura em Língua espanhola por deficientes visuais em ambiente digital.	Estudo de caso	Leitura e tecnologias	Não informado.	Não informado.	Cursos de leitura <i>on-line</i> para deficientes visuais podem oportunizar a construção de conhecimento em LE.

									Falta de engajamento de professores de línguas estrangeiras sobre essa temática.
2010	SIG (B)	Rita de Cássia Rodrigues Oliveira, Cristina de Souza Vergnano Junger/ UERJ, UFRJ.	Imagens no ciberespaço: teorias e exemplos de leitura em E/LE.	Leitura de imagens e leitura no ciberespaço em LE.	Não informada.	Tecnologia, ciberespaço, as imagens no ciberespaço, ensino de espanhol como LE e leitura.	Não informado.	Não informado.	Não apresenta resultado, visto que as pesquisas encontram-se em fase inicial.
2010	TLA (A)	Ana Cristina Biondo Salomão/ UNESP-São José do Rio Preto	Fatores a serem levados em consideração para o desenvolvimento de testes de proficiência oral em contexto virtual.	Testes de proficiência oral para falantes de línguas estrangeiras.	Não informada.	Testes de proficiência, tecnologia, ensino de línguas e avaliação.	Não informado.	Não informado.	Necessidade de pesquisas que investiguem de que modo a presença física se difere da virtual no que diz respeito à execução dos testes de proficiência, levando em consideração o desempenho do aluno avaliado.
2010	TLA (B)	Inês Signorini, Marilda C.Cavalcanti/ UNICAMP.	Língua, Linguagem e Mediação Tecnológica.	Mediação tecnológica em práticas de uso da língua e dos diversos tipos de linguagem que povoam os artefatos	Não informada.	Tecnologia, mediação tecnológica e artefato digital.	Não informado.	5 visões de tecnologia: instrumental, representativa, de conjunto, computacional e nominal.	Necessidade de mais discussões sobre as dimensões históricas e culturais presentes nos

				computacio- nais contemporâ- neos					estudos sobre a metáfora da interface no campo aplicado dos estudos da linguagem.
2011	CALI	Antonio Carlos Xavier/ Universidade Federal de Pernambuco.	Letramento Digital: Impactos das Tecnologias na aprendizagem da Geração Y.	As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pela Geração Y.	Indica estudo qualitativo.	Letramento Digital.	Visão de língua sócio- interacional.	Não informado.	Letramento digital da Geração Y mostra-se simples e natural. Necessidade de domínio tecnológico pelos professores.
2011	DELTA	Ana Cristina Biondo/ Salomão/UNE SP	Vizinhança Global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de Língua Inglesa.	Visão de cultura nos conceitos de competência comunicativa e intercultural.	Não informada.	Comunicação Intercultural, Competência Comunicativa, Competência Intercultural e Cultura.	Indica conceito de língua voltado à cultura e comunicação.	Não informado.	Necessidade de discussão sobre cultura, identidade da língua, do sujeito falante e das novas relações sociais interculturais oriundas da interação entre diferentes nações por meio das ferramentas digitais. Necessidade de uma pedagogia crítica embasada não

									na visão essencialista de cultura, para que os encontros interculturais no meio cibernético possam ser compreendidos. Necessidade de mais pesquisas que abordem o impacto cultural na era da globalização movida pelas tecnologias.
2011	IDD (A)	Melissa Baralt/ Georgetown University.	<i>The Use of Social Networking sites for Language Practice and Learning.</i>	Redes Sociais no ensino e aprendizagem de línguas.	Indica pesquisa qualitativa.	Teoria baseada em tarefas e Redes Sociais.	Não informado.	Não informado.	Redes sociais podem ser ferramentas úteis para o aprendizado de línguas e cultura e devem ser acoplados aos cursos de línguas.
2011	IDD (B)	Vlândia M.C. Borges/ Universidade Federal do Ceará.	<i>Elaboration and Validation of an ESL/EFL Software evaluation instrument.</i>	Software como instrumento avaliativo para o ensino de línguas.	Indica pesquisa qualitativa.	CALL, tecnologia e abordagem comunicativa.	Indica associação ao conceito proposto pela abordagem comunicativa.	Indica associação ao construtivismo.	Softwares avaliativos parecem apresentar alto índice de confiabilidade e podem ser utilizados

									como ferramentas de avaliação.
2011	IDD (C)	Luiz Amaral/ University of Massachusetts Amherst	<i>Revisiting Current Paradigms in Computer Assisted Language Learning Research and Development.</i>	A área de CALL	Estudo da arte.	CALL	Não informado.	Tecnologia como ferramenta.	Limitações da área de CALL são ocasionadas devido ao seu caráter multidisciplina r. Necessidade de mais debates científicos na área de Call.
2011	LIL	Érica Cristina dos Santos, Liliane de Oliveira Neves, Simone Cristina Menezes Salgado/ CEFET ⁸⁴ .	Sem título.	O livro Linguagem, tecnologia e educação.	Não informada.	Letramento digital, gênero textual, tecnologia e ensino de línguas.	Não informado.	Não informado.	O livro Linguagem, tecnologia e educação apresenta diversos autores que afirmam que a linguagem pode aproximar a tecnologia e a educação numa perspectiva interdisciplinar e interativa.

⁸⁴ Trata-se de uma resenha sobre a obra de: RIBEIRO, Ana Elisa, NÁPOLES, Ana Maria; COURA-SOBRINHO, Rogério Barbosa da. (Orgs.) Linguagem, Tecnologia e educação. São Paulo: Petrópolis, 2010.

									Disponibilizaçã o de discussão sobre práticas e teorias na área de ensino e tecnologia.
2011	ROG	Ricardo Augusto de Souza, Fernando Luiz Pereira de Oliveira/ UFMG, UFOP	<i>Is Knowledge of a Non-Dominant L2 Activated by Bilinguals Using their Dominant L1?</i>	Influência da L2 na L1.	Indica pesquisa qualitativa.	Bilinguismo, Gramática e Indução.	Não informado.	Não informado.	Cursos <i>online</i> podem ativar o conhecimento em processos de aprendizagem de L2. A L2 não dominada pode dar nossos significados de representação à L1.
2011	RBLA (A)	Ana Cristina Biondo Salomão/ UNESP São José do Rio Preto.	A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduando no projeto <i>Teletandem</i> Brasil.	Relação colaborativa em processos de supervisão e estratégias pedagógicas no <i>Teletandem</i> .	Estudo qualitativo.	Aprendizagem colaborativa em ambiente <i>tandem</i> e <i>Teletandem</i> .	Não informado.	Não informado.	<i>Teletandem</i> oportuniza ambiente de formação reflexiva a todos os envolvidos: professores em formação, formadores e mediadores. O papel do mediador nas interações em <i>tandem</i> não se restringe apenas ao ensino de LE,

									mas também de Língua Materna. Necessidade de mais pesquisas que abordem os formadores em ambiente <i>tandem</i> .
2011	RBLA (B)	Suzi Marques Spati Cavallari/ UNESP-São José do Rio Preto.	A autoavaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um ambiente <i>tandem</i> à distância.	As características do processo de autoavaliação da aprendizagem de inglês como LE em um contexto <i>tandem</i> à distância.	Indica pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.	Projeto <i>Teletandem</i> e auto avaliação,	Não informado.	Não informado.	Preocupação com a acuidade linguística nas praticas investigadas. Autoavaliação critica por parte do aprendiz. As características da interação via <i>chat</i> parecem trazer beneficios ao processo de ensino-aprendizagem de LE. Necessidade de utilizar diferentes recursos disponíveis pelo <i>tandem</i> para otimizar a aprendizagem.

2011	RBLA (C)	Silvia Matravolgyi Damião/Instituto Tecnológico de Aeronáutica.	Desenho de curso, pesquisa-ação e o uso do computador: desafios num curso de línguas para fins específicos.	Curso de Inglês para fins específicos e sua docência e desenvolvimento de um <i>website</i> .	Pesquisa-ação.	Inglês Instrumental, computador, ensino e aprendizagem de línguas.	Não informado.	Não informado.	Importância do <i>feedback</i> dos alunos e análise das práticas pelo professor para o desenvolvimento do curso investigado.
2011	RBLA (D)	Reinildes Dias/UFMG	Mapas conceituais mediados pelo computador: uma estratégia para aumentar o nível de compreensão escrita em inglês para fins específicos.	Compreensão de textos em inglês para fins acadêmicos por meio dos mapas conceituais.	Pesquisa-ação.	Inglês Instrumental, mapas conceituais, leitura e <i>The IHMC CMap Tools software</i> .	Não informado.	Não informado.	Importância do <i>IHMC CMap Tools software</i> para o desenvolvimento de práticas em ESP. Representações gráficas do texto podem ser facilmente reconhecidas por meio do computador. Aumento na atenção e motivação dos alunos. Maior empoderamento dos alunos sobre seu aprendizado.

2011	RBLA (E)	Crisciene Lara Barbosa-Paiva/UNESP-São Paulo	A parentetização: estratégia de construção textual-interativa do <i>chat</i> educacional	A parentetização em uma conversação síncrona mediada por computador, voltada para a esfera educacional, escrita em espanhol por participantes brasileiros.	Indica pesquisa qualitativa.	Perspectiva textual-interativa, Processos constitutivos do texto, Atividade de formulação, a parentetização, tópico discursivo e chat.	Não informado.	Não informado.	Reconhecimento da parentetização como uma estratégia de construção textual-interativa do <i>chat</i> educacional.
2011	TLA	Miguel Angel Farias, Katica Onilinovic, Roxana Orrego/ Universidade Santiago do Chile	Pontos de possível diálogo entre aprendizado multimodal e ensino-aprendizado de línguas estrangeiras.	Impacto da multimodalidade na aprendizagem de línguas estrangeiras.	Não informada.	Multimodalidade, aquisição de linguagem.	Não informado.	Não informado.	Necessidade de implementação das práticas multimodais no ensino e nas discussões teóricas. Conscientização sobre os tipos de mídias que a Língua Inglesa é integrada para o ensino.
2011	SIG (A)	Marcus Vinícius Fontana, Vanessa Ribas Fialho/ Universidade Federal de Santa Maria.	Tecnologias no Ensino de Línguas: Formando Professores para o Agora.	Curso de formação de professores de língua espanhola.	Indica pesquisa qualitativa.	Ensino e aprendizagem de LE, Teoria dos Sistemas Complexos.	Não informado.	Não informado.	Estudos tecnológicos como importante ferramenta para a formação dos professores. A Teoria dos sistemas complexos pode trazer

									contribuições efetivas ao aprendizado e auxiliar na conscientização sobre a importância do uso das tecnologias.
2011	SIG (B)	Júlio Araújo, Samuel de Carvalho Lima/ UFMG, Universidade Federal do Ceará (UFC).	O Papel das Propostas de Atividades <i>online</i> nas Disciplinas Semipresenciais de Línguas da UFC Virtual.	Interatividade na web e os letramentos, a partir de atividades <i>online</i> presentes nas disciplinas semipresenciais de línguas da UFC.	Pesquisa exploratória, descritiva e de cunho qualitativo.	Ensino e aprendizagem de LE e tecnologia.	Não informado.	Não informado.	A aprendizagem de língua pode ocorrer em ambiente <i>online</i> , desde que não se limite a testar conhecimentos apenas sobre as estruturas da mesma. A formação de professores em ambiente digital mostra-se incipiente. Necessidade de reflexão para a construção de atividades <i>online</i> .
2012	CALI (A)	Claudia Beatriz Monte Jorge Martins, Herivelto Moreira/ Universidade Tecnológica	O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições,	O campo CALL	Não informada.	Ensino de línguas e tecnologia.	Não informado.	Tecnologia compreendida em três perspectivas: Tecnologista, Sociopragmática e Crítica.	Necessidade de conscientização sobre a existência do campo CALL e de sua importância

		Federal do Paraná	escopo e abrangência.						para o ensino e aprendizagem de línguas.
2012	CALI (B)	Valeska Virgínia Soares Souza/Universidade Federal de Uberlândia	A dinamicidade das práticas discursivas de uma comunidade virtual de aprendizagem.	Produções discursivas em ambientes virtuais de aprendizagem	Pesquisa qualitativa – etnográfica.	Teoria de Gênero e o Paradigma da Complexidade	Não informado.	Não informado.	Meio digital pode influenciar as práticas escritas por meio da utilização de marcas linguísticas como os <i>emoticons</i> . Possibilidade de introduzir diferentes gêneros em diferentes suportes virtuais.
2012	CALI (C)	Daniela Nogueira de Moraes Garcia, Maisa de Alcântara Zakir, Gerson Rossi dos Santos/UNESP-Assis, UNESP-São José do Rio Preto, Instituto Federal de	Aprendiza-gem de línguas e léxico: a negociação de significado em práticas telecolaborativas.	Negociações e interações desenvolvidas a partir do projeto <i>Teletandem</i> Brasil: Línguas Estrangeiras para todos.	Pesquisa qualitativa – etnográfica.	Aprendizagem de Línguas e <i>Teletandem</i> .	Orquestrado em 3 pilares: foco na forma, no uso e no comunicativismo.	Não informado.	<i>Teletandem</i> pode ser uma importante ferramenta para a construção de significados e conhecimento de forma colaborativa com destaque para o papel do <i>feedback</i> externo no

		Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-Avaré.							desenvolvimento das interações entre os pares. Necessidade de novas pesquisas que abordem as estratégias de negociação em contextos colaborativos.
2012	RBLA (A)	Glenda Cristina Valim de Melo/ Universidade de Franca.	O uso das TIC no trabalho de professores universitários de Língua Inglesa.	As representações sobre o tipo de trabalho que docentes universitários de Língua Inglesa consideram realizar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula.	Indica pesquisa qualitativa.	Trabalho docente, TIC e Interacionismo Sociodiscursivo.	A linguagem concebida como um elemento central, essencial e decisivo para o desenvolvimento humano.	Tecnologia como instrumento.	As representações sobre o uso que os docentes universitários de Língua Inglesa dizem fazer das TIC são semelhantes para os professores que trabalham nas universidades públicas e para os docentes que trabalham nas universidades particulares. Problemas de infraestrutura dificultam o trabalho com as tecnologias nas universidades públicas.

									As TICs podem ser utilizadas em contextos distintos e de acordo com os objetivos dos professores, desde que artefatos como o computador, a internet e outros sejam transformados em instrumentos.
2012	RBLA (B)	Reinildes Dias/ UFMG	<i>WebQuests</i> : Tecnologias, multiletra- mentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço.	O papel das tecnologias digitais nas mudanças sociais, econômicas e comunicaçona is da era contemporânea .	Indica pesquisa qualitativa.	Multiletrament os, <i>WebQuest</i> e aprendizagem colaborativa	Não informado.	Não informado.	<i>WebQuests</i> constituem-se em ambientes adequados para o desenvolvimen to profissional do professor em relação aos multiletrament os. Professor multiletrado pode provocar mudanças em seu fazer pedagógico, considerando as necessidades de seus alunos para os desafios da era do ciberespaço.

2012	RBLA (C)	Marcelo El Khouri Buzato/ UNICAMP	Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação.	Novos letramentos na teoria Ator-Rede.	Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.	Letramento e teoria Ator-Rede.	Não informado.	Não informado.	Ao atuar na perspectiva do Ator Rede, pode se afirmar que ao servir-se de um letramento, um sujeito letrado também serve a este letramento.
2012	RLE	Michele Salles El kadri, Raquel Gamero, Telma Gimenez/ UEL.	Material didático para a educação tecnológica de professores de inglês: uma experiência no âmbito do programa “novos talentos”.	Material didático <i>Connecting ide@s: tools for Teaching English in a contemporary society</i> destinado à formação continuada de professores de Língua Inglesa.	Indica estudo documental.	Gênero, Parâmetros do <i>TESOL Technological Standand Framework</i> e diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.	Indica conceito de língua associado ao discurso.	Tecnologias como ferramentas mediadoras.	Apesar de apresentar lacunas, o material investigado alcança os objetivos propostos pelo <i>TESOL</i> e traz de oportunidades para a implementação das tecnologias em sala de aula. Necessidade dos professores em desenvolver capacidades no que diz respeito aos conceitos tecnológicos básicos e operacionais. A inserção da tecnologia não garante transformação

									efetiva e qualitativa nas práticas pedagógicas.
2012	TLA	Crisciene Lara-Barbosa Paiva/UNESP Araraquara	A correção como procedimento de reformulação em <i>chat</i> educacional escrito em espanhol por brasileiros: tipos de operacionalização e marcas	Tipos de operacionalização para o processo de correção em interações por escrito dentro de um <i>chat</i> educacional na perspectiva textual interativa.	Indica pesquisa qualitativa.	<i>Chat</i> , perspectiva textual-interativa e correção.	Não informado.	Não informado.	Maior incidência do tipo de autocorreção chamada autoiniciada pelos participantes da pesquisa por meio da ferramenta <i>chat</i> . Proposição de <i>chat</i> como gênero com funcionamento próprio que vai além da concepção híbrida que envolve a fala e a escrita.
2013	LIL	Cristiane Dias/UNICAMP ⁸⁵	Sem título.	O livro Olhares Transversais em Pesquisa, Tecnologia e Inovação: o desafio da	Não informada.	Ensino, gênero, tecnologia e políticas educacionais.	Não informado.	Não informado.	Panorama de pesquisas no Brasil para uma educação mais inclusiva e inovadora.

⁸⁵ Trata-se de uma resenha da obra de: MOLLICA, Maria Cecília; GOMES DA SILVA, Cynthia Patusco; BARBOSA, Maria de Fátima S.O. Olhares Transversais em Pesquisa, Tecnologia e Inovação: o desafio da educação formal no século XXI. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012, 304pp.

				educação formal no século XXI.					Fonte de inúmeras teorias e questões que podem auxiliar os educadores a compreender os limites e desafios educacionais no século XXI.
2013	RBLA (A)	Flávia Danielle Sordi Silva Miranda/ UNICAMP	Delineamento de pesquisas sobre escrita e tecnologias digitais: construindo um lugar para o trabalho em Estudos Linguísticos no Brasil a partir de seus programas de pós-graduação.	Os Programas de pós-graduação brasileiros, especialmente federais e estaduais, que articulam o ensino de línguas e as tecnologias, caracterizados como pólos de produção científica.	Estudo da arte.	Letramento digital, ensino de línguas e tecnologias.	Não informado.	Não informado.	Construção de um panorama sobre as teses e dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação das universidades federais e estaduais do Brasil no início do século XXI. Existência de uma estreita relação entre os acontecimentos sócio-históricos no desenvolvimento do objeto de estudo das pesquisas levantadas. Apesar de inserir o ano de 2010 para a

									realização do panorama de pesquisas, a pesquisadora não conseguiu levantar todos os dados desse período, uma vez que o prazo de término da pesquisa havia sido alcançado.
2013	RBLA (B)	Lucas Moreira dos Anjos Santos/ Monash University	Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES	Pesquisas sobre Tecnologias de Informação e Comunicação e formação de professores em Língua Inglesa.	Indica estudo bibliográfico.	Aprendizagem de Línguas e tecnologia.	Não informado.	Não informado.	Maior produtividade de pesquisas sobre tecnologias e formação de professores na região sudeste. Destaca a baixa acessibilidade das pessoas de menor poder aquisitivo frente às tecnologias.
2013	RBLA (C)	Fabiano Santos Saito, Patrícia Nora de Souza Ribeiro/ Universidade Federal de Juiz de Fora Juiz de	(Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas	Práticas discursivas de professoras de escolas públicas sobre as TICs.	Pesquisa exploratória qualitativa.	Letramento, a Teoria do Posicionamento e a informatização das escolas.	Não informado.	As tecnologias como ferramentas, como artefatos culturais e como mídia hipertextual.	Existência de discursos tecnofóbico e favorável ao uso das TICs pelos professores.

		Fora – Minas Gerais.	discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público						A tecnofobia pode ser causada pela falta de formação dos professores em relação às TICs. Falta de preparo dos professores em utilizar as TICs. Professores indiquem preocupação em utilizar as TICs para fins educacionais. Necessidade de inclusão do letramento digital, crítico e retórico na formação dos professores
2013	RBLA (D)	Claudia de Paiva Franco/ UFRJ	Conhecendo as experiências de aprendizagem de nativos digitais.	As perspectivas de nativos digitais sobre a aprendizagem de inglês.	Estudo de caso.	Nativos digitais, a teoria da complexidade e sistemas complexos.	Não informado	Não informado	Os nativos digitais apresentam objetivos imediatos e específicos ao utilizar ferramentas tecnológicas. Os nativos digitais parecem ter

									uma ideia do que a escola pode ofertar diferente dos não nativos. As atuais práticas pedagógicas brasileiras já não atendem às necessidades da geração digital.
2013	RBLA (E)	Isis da Costa Pinho/ UNISINOS	A fluência digital do professor: uma nova competência para o ensino de línguas.	A fluência digital como uma nova competência para o ensino de LEs por meio da tecnologia.	Estudo de caso.	Tecnologia, autonomia, nativo digital e fluência digital.	Não informado	Tecnologia como ferramenta pedagógica.	Fluência digital considerada uma competência necessária para a criação de aulas mais atraentes e dinâmicas que motivem a produção significativa em LEs. A fluência digital envolve produção colaborativa, criatividade, integração e capacidade em transformar conhecimento. Tarefas colaborativas podem

									incentivar a autonomia dos aprendizes. A ferramenta <i>Windows Movie Maker</i> demonstrou ser um rico recurso para a elaboração de tarefas colaborativas. Falta de suporte institucional pode ser um fator limitante das práticas pedagógicas frente às tecnologias.
2013	RBLA (F)	Valeska Virginia Soares Souza/ Universidade Federal de Uberlândia	Ambientes virtuais de aprendizagem à luz do Paradigma da Complexidade: Interface, <i>Affordances</i> e Equifinalidade.	Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).	Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.	Paradigma da complexidade, equifinalidade e <i>affordance</i> ,	Não informado.	Não informado.	A produção textual das comunidades discursivas <i>on-line</i> emergentes nos AVAs foi influenciada pelo acoplamento aninhado de camadas distintas da interface, dos gêneros textuais e dos propósitos comunicativos e pedagógicos,

									e pelas <i>affordances</i> . Os AVAs analisados apresentaram a característica de equifinalidade, independentemente das possibilidades e restrições oferecidas pelas plataformas <i>TelEduc</i> e <i>Moodle</i>
2013	RBLA (G)	Samuel de Carvalho Lima/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Mossoró - Rio Grande do Norte.	Uso de tecnologias digitais para o Ensino a Distância da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador / <i>WEB</i>	Propostas de atividades <i>on-line</i> para a oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa como LE mediado por computador / <i>web</i> .	Pesquisa qualitativa de cunho exploratório.	Ensino de línguas e tecnologia.	Não informado.	Não informado.	Uma sólida formação/ capacitação profissional pode garantir fluência, não apenas do uso da língua estrangeira alvo do ensino, mas também do uso das tecnologias. Materiais didáticos direcionados as práticas orais parecem estar desconectados ao ambiente online e mais

									próximos de livros didáticos que possuem limitação comunicativa.
2013	RBLA (H)	Patricia Fabiana Bedran/ Universidade Estadual Paulista (UNESP) São José do Rio Preto	Interação de crenças em contexto colaborativo virtual de aprendizagem de línguas.	As crenças em contextos colaborativos de ensinar e aprender línguas- <i>Teletandem</i> .	Indica pesquisa qualitativa.	Aprendizagem colaborativa, aprendizagem colaborativa em ambiente <i>tandem</i> , crenças no ensino e aprendizagem de línguas	Não informado.	Não informado.	O contexto <i>Teletandem</i> pode ser tornar um campo para conflitos e choques entre crenças. A mediação e a relação estabelecida entre os aprendizes são aspectos importantes para a aprendizagem colaborativa em ambiente <i>tandem</i> . A formação de professores, tanto em contextos virtuais quanto em presenciais não pode ser baseada em modelos fixos de ensino e aprendizagem.

									<i>Teletandem</i> pode ser definido como um modelo de ensino pautado na experiência autônoma de aprendizagem e ao mesmo tempo colaborativa.
2013	RBPG	Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	A pesquisa em linguagem e tecnologia na UFMG	Pesquisas (dissertações e teses de doutorado) sobre tecnologia e linguagem produzidas no período de 2000 a 2012 na UFMG	Indica estudo documental.	Não informado.	Não informado.	Não informado.	Temática recorrente das pesquisas estudadas, composta por temas que envolvem o ensino da Língua Inglesa e a habilidade da leitura em Língua Portuguesa. Falta de trabalhos sobre: produção de texto hipertextual, vídeos e quadrinhos como ferramentas digitais. Carênciade pesquisas sobre:

									<p>linguagem em ambientes virtuais como Twitter e Facebook. Necessidade de pesquisas que abordam o uso de mensagem de celulares e dos aplicativos de <i>tablets</i> no ensino. Incapacidade de se acompanhar a velocidade das inovações tecnológicas, sugerindo investimentos que possam fomentar pesquisas sobre os tópicos ainda não privilegiados.</p>
2013	RLE	Kátia Cristina do Amaral Tavares, Ana Carolina Simões Cardoso, Nadja Naira Salgueiro Silva/ UFRJ.	Atuação docente em Fóruns de discussão <i>on-line</i> de um curso semipresencial de extensão universitária.	A formação de professores moderadores <i>online</i> .	Indica pesquisa qualitativa.	Moderador.	Não informado.	Não informado.	A formação de professores moderadores online pode ser influenciada por diversos fatores como: grau de experiência do moderador como docente,

									seus status no curso ou na instituição que oferece o curso, seu grau de familiaridade com o conteúdo em discussão, modelos de moderação já observados por ele, recomendações da literatura da área, sua percepção das expectativas do grupo em relação ao moderador e suas características individuais como pessoa e como professor. Necessidade de reflexão constante dos professores sobre suas práticas <i>online</i> .
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2013	VER (A)	Hans.C.Boas, Ryan Dux/ University of Texas at Austin	<i>Semantic Frames for Foreign Language Education; Towards a German frame based online dictionary.</i>	Usabilidade lexical no ensino de LE baseado no programa G-FOL (<i>German Frame Semantic Online Lexicon</i>).	Indica pesquisa qualitativa.	Aquisição de vocabulário, <i>Frame Semantics e English FrameNet.</i>	Não informado.	Não informado.	Ferramenta online G-FOL mostrou-se eficiente para o aprendizado de vocabulário. Maior conscientizaçã o sobre as diferenças gramaticais e as expressões pessoais utilizadas em Inglês e Alemão por meio do G- FOL. Necessidade de pesquisas que testem o GFOL em diferentes ambientes escolares.
2013	VER (B)	Kyoko Hirose Osaka/ Keio University.	<i>Toward Construction Building for Japanese in Japanese FrameNet.</i>	A utilização do <i>FrameNet</i> em em Língua Japonesa.	Não informada.	<i>FrameNet</i> , léxico e gramática.	Não informado.	Não informado.	<i>FrameNet</i> Japoneses mostram ser diferentes dos <i>FrameNet</i> em Língua Inglesa. Os frames em semântica e os métodos de construção gramatical parecem ser os mais adequados para

									a análise da Língua Japonesa.
2014	ALFA	Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld/ UNESP	Fóruns Online na Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Línguas Estrangeiras: Uma Representação do Pensamento Crítico em Fases na/pela Linguagem	Fóruns <i>online</i> na formação inicial de professores de Línguas Estrangeiras (alemão e inglês)	Indica estudo qualitativo	Formação de Professores, Noção de Pensamento Crítico e de Comunidade de Investigação, a Linguística Sistêmico-Funcional e as funções do discurso.	Não informado	Não informado	Fóruns online podem ser de grande valia para a construção de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico dos futuros professores.
2014	CALI (A)	Susana Cristina dos Reis, Adilson Fernandes Gomes/ Universidade Federal de Santa Maria.	<i>Podcasts</i> para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital.	<i>Podcast</i> para o desenvolvimento do letramento <i>digital</i> .	Indica pesquisa qualitativa.	Multiletramento, o recurso <i>podcast</i> e o ensino de língua estrangeira.	Indica conceito de linguagem associado à abordagem comunicativa.	Não informado.	<i>Podcast</i> como ferramenta que pode potencializar o ensino de língua, o letramento digital e a fluência tecnológica do professor e do aluno. Necessidade de planejamento para a produção de materiais didáticos em

									<p>contexto digital. Dados obtidos não suficientes para a construção de generalizações sobre o <i>Podcast</i>. Limitações do <i>Podcast</i> que possibilita somente o <i>feedback</i> escrito e não em formato de áudio, por exemplo.</p>
2014	CALI (B)	Ilky Anne Dias, Rodrigo Aragão/ Universidade Estadual de Santa Cruz.	Multiletramentos, <i>Facebook</i> e ensino de inglês na escola pública.	<i>Facebook</i> no ensino de inglês na perspectiva dos multiletramentos.	Pesquisa-ação	Multiletramentos.	Indica conceito de linguagem associado à abordagem comunicativa.	Não informado.	<p>Necessidade de inserir os conceitos de multiletramentos nas práticas virtuais. <i>Facebook</i> pode ser uma ferramenta útil ao ensino se acoplado aos multiletramentos, uma vez que pode despertar a curiosidade e o interesse pelo aprendizado.</p>

2014	DELTA (A)	Gicele Vieira Prebianca, Vital Pereira dos Santos Junior, Kyria Rebeca Finardi/ Universidade Federal do Espírito Santo, Instituto Federal Catarinense-campus Rio do Sul, Universidade Federal do Espírito Santo.	Análise de um <i>Software</i> Educacional para aprendizagem de línguas: interpretação do ponto de vista da modificabilidade cognitiva estrutural e da interação Homem-computador.	<i>Software</i> para o ensino de Língua Inglesa como LE.	Não informada.	Teoria da modificabilidade de cognitiva estrutural, aprendizagem mediada, interação entre homem e computador.	Não informado.	Não informado.	Embora o ensino por meio de <i>software</i> seja baseado principalmente na aplicação de conteúdos, ele atende os critérios de usabilidade, necessitando de poucas alterações. Necessidade de mais pesquisas que abordem as estruturas cognitivas utilizadas frente aos <i>softwares</i> .
2014	DELTA (B)	Patrícia Vasconcelos Almeida/ Universidade Federal de Lavras	Tarefas pedagógicas online criadas por alunos da disciplina d Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira em um Curso de Letras.	As diferenças entre as tarefas pedagógicas <i>online</i> produzidas por professores em formação.	Indica pesquisa qualitativa.	Tarefas pedagógicas, teoria da atividade e CALL.	Não informado.	Não informado.	Teoria da atividade pode ser um referencial teórico importante a ser utilizado para a análise dos estudos das práticas pedagógicas <i>online</i> . Necessidade de oferta de mais cursos <i>online</i> aos professores

									em formação para que esses possam desenvolver sua criatividade e enriquecer seus aprendizados e conhecimentos sobre a utilização das tecnologias.
2014	GRA	Elaine Gouvêa Lousada, Raquel de Oliveira Amorim/ USP.	Produção Escrita e desenvolvimento da atividade linguageira “relatar”: uma experiência com alunos universitários por meio da plataforma <i>Moodle</i>	A produção escrita de alunos universitários, aprendizes de Francês como Língua Estrangeira, baseados em cinco gêneros textuais, por meio da plataforma <i>Moodle</i> .	Indica pesquisa qualitativa.	Interacionismo Sociodiscursivo, gêneros textuais e escrita.	Linguagem como discurso.	Não informado.	Possibilidade de desenvolvimento de produção escrita significativa a partir da exposição de diferentes gêneros por meio da plataforma <i>Moodle</i> .
2014	IDD (A)	Vlândia M.C. Borges/ Universidade Federal do Ceará	<i>Are ESF/EFL Software Program Effective for Language Learning?</i>	Programas de <i>software</i> pedagógicos para o ensino e aprendizagem de L2 e LE.	Não informada.	<i>Software</i> e CALL	Não informado.	Tecnologia como ferramenta.	Necessidade de mais estudos sobre tecnologias que incorporem professores de diferentes partes do mundo. Necessidade de mais estudos

									sobre <i>softwares</i> educacionais.
2014	IDD (B)	Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva, Junia de Carvalho Fidelis Braga/ UFMG.	<i>Blogging: Agency, Mindset and Literacy.</i>	Ensino formal por meio de Blog como ferramenta digital direcionada aos professores.	Indica pesquisa qualitativa.	Letramento. <i>mindsite, agency,</i> sistemas complexos, <i>Blog</i> , teoria da complexidade e do caos e práticas de ensino	Não informado.	Não informado.	Dados obtidos mostram que alguns resultados podem ser controlados/influenciados por outros sistemas, mas eles não podem ser previstos graças à autonomia e as escolhas próprias realizadas pelo professor no meio digital.
2014	IDD (C)	Telma Gimenez, Samantha Gonçalves Mancini Ramos/ UEL.	Planejamento e Implementação de Curso <i>Online</i> como atividade de Estágio Curricular na área de Inglês.	Contexto <i>online</i> como campo de estágio.	Indica pesquisa qualitativa.	Ensino à distância.	Não informado.	Não informado.	Cursos <i>onlines</i> podem oferecer espaços para a reflexão sobre teorias acerca das tecnologias pelos professores. Novos campos de trabalhos para o professor são abertos graças

									às novas tecnologias. Novas ofertas de cursos de estágios <i>onlines</i> são necessárias no país.
2014	IDD (D)	Francisco José Quresma de Figueiredo, Suelene Vaz da Silva/ Universidade Federal de Goiás, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.	Interações Telecolaborativas na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Foco no Uso dos Recursos do Aplicativo Computacional <i>Openmeetings</i> .	Interações entre aprendizes brasileiros e parceiros alemães em ambiente virtual <i>tandem</i> .	Indica pesquisa qualitativa.	Abordagem colaborativa, <i>output, tandem</i> .	Não informado.	Não informado.	Recursos como <i>webcam</i> , áudio e vídeo podem auxiliar a aprendizagem e auxiliar as interações em ambiente <i>tandem</i> , aproximando os parceiros envolvidos. Autonomia dos parceiros em escolher os recursos utilizados para e na interação. Necessidade de mais atividades colaborativas com apoio da tecnologia.

2014	IDD (E)	Júlio Araújo, Andréia Turolo-Silva/ Universidade Federal do Ceará.	Os Modos de Representação sobre a Língua Inglesa em Fóruns Online de Futuros Professores desta Língua.	Representação sobre a Língua Inglesa em fóruns <i>onlines</i> desenvolvida por professores de Língua Inglesa em formação inicial.	Pesquisa exploratória de base etnográfica.	Análise de Discurso Crítica, Abordagem Dialético-Relacional e Abordagem Sociocognitiva.	Língua é social.	Não informado.	A Língua Inglesa é vista como dominante, necessária no meio econômico e comunicacional. Dados obtidos em ambientes virtuais podem envolver participação mais igualitária e espontânea como em uma conversa natural, diferenciando-se daqueles obtidos por entrevistas e perguntas que podem ativar o pensamento consciente.
2014	IDD (F)	Celso Tumolo/ Universidade Federal de Santa Catarina.	Recursos Digitais e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira.	Recursos digitais no desenvolvimento da Língua Inglesa como LE.	Não informada.	Componentes da habilidade linguística, interação, as quatro habilidades, motivação e recursos digitais.	Língua voltada para o uso comunicativo.	Não informado.	Recursos digitais podem contribuir para o desenvolvimento de uma LE.

2014	IDD (G)	Kyria Rebecca Finardi, Maria Carolina Porcino/ Universidade Federal do Espírito Santo.	Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização.	As tecnologias nas diversas metodologias de ensino de Inglês e o impacto da globalização e internacionalização na educação.	Não informada.	Globalização, tecnologias, Internacionalização, ensino e aprendizagem de línguas.	Indica língua como construto social.	Tecnologia como não suporte.	Novas tecnologias representam uma nova concepção de uso e aprendizagem de línguas. A utilização das tecnologias pode promover maior autonomia e colaboração. As tecnologias são indissociáveis do ensino de Inglês.
2014	IDD (H)	Rafael Matielo, Priscila Farias/ Universidade Federal de Santa Catarina ⁸⁶ .	Sem título.	A obra <i>Language Learning with Technology- Ideas for Integrating Technology in the Classroom</i> .	Não informada.	Tecnologia, Ensino de Gramática e Ensino de Línguas	Não informado	Não informado	Considerações sobre o ensino de línguas por meio das tecnologias, através de discussão teórica e oferta de atividades direcionadas ao professor.

⁸⁶ Trata-se de uma resenha da obra de STANLEY, G. *Language Learning with Technology- Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 2013.

2014	IDD (I)	Gisele Luz Cardoso/ Instituto Federal de Santa Catarina ⁸⁷ .	Sem título.	A obra <i>Task based language learning and teaching with technology</i> .	Não informada	Ensino e aprendizagem de línguas baseado em tarefas, tecnologia e CALL.	Não informado.	Não informado.	Contribuições de diferentes autores de diversos países sobre ensino e aprendizagem de línguas baseado em tarefas e o ensino por meio das tecnologias.
2014	IDD (J)	Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely, Maria da Gloria Guará-Tavares/ Universidade Federal do Ceará ⁸⁸ .	<i>Interview with Marta González-Lloret and Vilson Leffa: Building na Interface between SLA and Technology.</i>	A ligação entre aquisição de segunda língua e tecnologia.	Não informada.	Ensino e aprendizagem de línguas baseado em tarefas.	Não informado.	Não informado.	Potencial da tecnologia como ferramenta comunicativa e de aprendizagem. Tecnologia e ensino de línguas são práticas indissociáveis nos dias de hoje. Necessidade de profissionais treinados que possam produzir pesquisas sobre as inovações tecnológicas, CALL e ensino

⁸⁷ Trata-se de uma resenha da obra de THOMAS, M; REINDERS, H. *Task based language learning and teaching with technology*. 2010.

⁸⁸ Trata-se de uma entrevista com os professores Vilson Leffa e Marta González Lloret.

									e aprendizagem de segunda língua.
2014	RBLA (A)	Kátia Cristina do Amaral Tavares, Ana Paula Pires de Oliveira/ UFRJ	Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades	A perspectiva de professores, intérpretes e alunos de escolas públicas sobre o ensino de inglês mediado pelo uso das novas tecnologias e da Língua Brasileira de Sinais (Libras).	Indica pesquisa qualitativa.	Aprendizagem de línguas por surdos e o ensino de Inglês.	Não informado.	Não informado.	Importância do interprete possuir competência comunicativa e conhecimento da Língua Inglesa, bem como do professor de inglês em saber Libras, para que ocorra interações em sala de aula pelos alunos surdos. As tecnologias podem ser um componente facilitador para a aprendizagem de inglês pelos surdos. A falta de infraestrutura para a inserção das TICs constitui-se em fator limitante ao ensino.

2014	RBLA (B)	Janara Barbosa Baptista/ UNESP-São Jose do Rio Preto	Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias.	As reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias.	Pesquisa qualitativa de base etnográfica.	Tecnologias e ensino.	Não informado.	Não informado.	Conscientização dos professores em formação sobre a importância de disciplinas que abordem as tecnologias. Enriquecimento na formação do aluno-professor, a partir da oferta de disciplina sobre tecnologia.
2014	RBLA (C)	Bárbara Cristina Gallardo/ Universidade do Estado de Mato Grosso	Comunicação transnacional mediada por computador: uma análise discursiva das identidades de futuros professores de inglês no <i>Facebook</i> .	As representações da identidade nacional constituídas em um contexto virtual.	Estudo de caso	Identidade, globalização, linguagem da comunicação mediada pelo computador e análise crítica do discurso.	Língua como estrutura, língua como prática social e como prática discursiva e ideológica.	Não informado.	Necessidade de pensar numa globalização contra-hegemônica, não unilateral com enfoque na formação do professor e do cidadão para a construção da identidade nacional.
2014	RBLA (D)	Marcus de Souza Araújo/ Universidade	Sem título.	A obra: <i>EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais</i>	Não informada.	Gêneros digitais para o ensino de línguas, experiências de ensino em Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Não informado.	Não informado.	Oferece importantes contribuições para a área da Linguística Aplicada no Brasil, ao apresentar uma análise

		Federal do Pará ⁸⁹				(AVA), a avaliação de material didático em forma de software, escrita de material didático em EaD, tecnologia, formação docente e letramentos digitais.			cuidadosa e consistente dos autores que investigam dados empíricos em pesquisas relacionadas ao ensino de línguas em contextos brasileiros contemporâneos.
2014	RLE (A)	Marcus de Souza Araújo, Rosinda de Castro Guerra Ramos/ Universidade Federal do Pará, PUC ⁹⁰ .	Sem título.	A obra: <i>Tecnologias e mídias no ensino de inglês: o corpus nas "receitas"</i> .	Não informada.	Teorias sobre tecnologia e ensino e aprendizagem de línguas.	Não informado.	Não informado.	Destaque para a obra de Sardinha por ser a primeira obra publicada no mercado editorial no Brasil a trazer atividades práticas e sistemáticas com o uso de <i>corpora</i> para o ensino de Língua Inglesa como LE no país.

⁸⁹ Trata-se de uma resenha da obra de: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, K. *EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas: Pontes, 2013. ISBN 978-857113-416-4. 246 p.

⁹⁰ Trata-se de uma resenha da obra de: SARDINHA, T.B. *Tecnologias e mídias no ensino de inglês: o corpus nas "receitas"*. São Paulo: Macmillan, 2012.

2014	RLE (B)	Junot de Oliveira Maia/ UNICAMP	O estudo de caso nas pesquisas de <i>e-gov</i> : a relevância de um olhar qualitativo na pesquisa em Linguagens e Tecnologia	Estudo de caso denominado “Portal do SUS” combinado ao site do governo brasileiro <i>e-gov</i> , voltados ao letramento digital.	Indica pesquisa qualitativa.	Estudo de caso.	Não informado.	Não informado.	Estudo de caso pode se configurar como uma metodologia eficiente para a determinação dos contextos e das relações entre usuários que possui contato restrito com as tecnologias e os letramentos digitais.
2014	RLE (C)	Lorena Azevedo de Souza, Janaina Weissheimer/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	A ferramenta <i>Voice Thread</i> em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral de aprendizes de inglês como L2.	A ferramenta <i>Voice Thread</i> na produção oral dos aprendizes de inglês como L2 por meio de abordagem híbrida.	Indica pesquisa qualitativa.	<i>Output</i> , acurácia, complexidade e fluência, podcast, comunicação assíncrona e síncrona e <i>Voice Thread</i> .	Não informado.	Não informado.	A ferramenta <i>Voice Thread</i> pode produzir resultados afirmativos em relação à produção oral dos aprendizes. Motivação positiva dos alunos em utilizar a ferramenta <i>Voice Thread</i> .
2014	SIG (A)	Samara Freitas Oliveira, Janaina Weissheimer/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).	Tarefas de Aprendizagem de Inglês Mediadas pela Lousa Digital Interativa: efeitos motivacionais	Motivação de aprendizes de inglês frente a tarefas de Resolução de Problemas e Socialização de Informações	Estudo transversal de métodos mistos.	Motivação, lousa digital, interativa e multimodalidade.	Não informado.	Não informado.	Papel do professor: apoiar os alunos, sustentar a motivação situacional e a interatividade

			em tarefas de resolução de problemas e socialização de informações pessoais.	Pessoais mediadas pela Lousa Digital Interativa.					ao utilizar a lousa digital. Necessidade de desenvolvimento de estudo longitudinal, a fim de proporcionar novos dados sobre a utilização das lousas digitais no ensino. Necessidade de novas pesquisas que envolvam diferentes tarefas mediadas pela lousa digital. Necessidade de pesquisas que abordem como o professor compreende a relação da tarefa mediada pela tecnologia na sua prática ou não.
2014	SIG (B)	Gicele Vergine Prebianca, Marli Fatima Vick Vieira, Kyria Rebeca Finardi/ Instituto	Instrução Gramatical na Era da Tecnologia: investigando diferentes abordagens	Uso da estrutura sintática por meio da instrução gramatical em ambiente	Estudo experimental.	Ensino e aprendizagem de Línguas	Não informado.	Não informado.	Os alunos não compreendem o uso das tecnologias como uma forma legítima

		Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)/IFC, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).	para o ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio Integrado.	<i>online</i> e tradicional de ensino.					de aprendizado de Inglês. Necessidade de seleção cuidadosa dos recursos tecnológicos utilizados em sala de aula, considerando as ideologias, cultura e comportamento dos alunos, bem como o assunto que se pretende trabalhar.
2014	TLA (A)	Flávia Danielle Sordi Silva Miranda/ UNICAMP.	Integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Contextos Educacionais: Análise de Três Momentos de um Curso Oficial de Formação de Professores.	Relações entre ensino público paulista, tecnologias digitais e letramentos na contemporaneidade.	Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.	Letramentos, tecnologias e gênero.	Não informado.	Não informado.	Professores utilizam vários discursos como o do empoderamento, o de mudança e de aprendizagem como pontos de partida para aprender a usar as tecnologias e tentar mudar de forma positiva práticas escolares e o aprendizado dos alunos.

2014	TLA (B)	Lucas Moreira dos Anjos-Santos, Raquel Gamero, Telma Nunes Gimenez/Monash University/UENP/UEL,	Letramentos Digitais, Interdisciplinaridade e Aprendizagem de Língua Inglesa por alunos do Ensino Médio.	Atividades de aprendizagem de Língua Inglesa para estudantes do Ensino Médio em contexto de imersão.	Indica pesquisa qualitativa.	Tecnologias, Letramentos Digitais, Aprendizagem de Língua Inglesa e Interdisciplinaridade.	Não informado.	Tecnologia como parte constitutiva da sociedade.	Necessidade de aproximação entre as universidades e as escolas públicas para o desenvolvimento de novos estudos com o objetivo de promover novos conhecimentos e oportunidades de ensino e pesquisa.
------	---------	--	--	--	------------------------------	--	----------------	--	--

A partir das publicações apresentadas no quadro acima, propomos o desenvolvimento dos próximos subitens com a finalidade de responder as perguntas de pesquisa desta investigação.

3.2.1. ANÁLISES E ASSEVERAÇÕES SOBRE A PERGUNTA DE PESQUISA 1

Iniciamos este item com a primeira pergunta de pesquisa deste trabalho que apresenta o seguinte questionamento:

- 1) A partir da apresentação e análise de revistas e periódicos brasileiros, classificados com Qualis A pela CAPES, é possível identificar quais os objetos de estudo que envolvem pesquisas sobre CALL e outras tecnologias no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras na segunda década do século XXI?

Observando o quadro 41 apresentado no item anterior, a partir da nossa análise, identificamos não existir um conjunto de objetos de estudo que envolve as pesquisas sobre CALL e outras tecnologias no ensino e aprendizagem de LE no período investigado, que engloba os anos de 2010 a 2014, são 22 objetos tratados em diferentes publicações.

Esses objetos podem ser visualizados no quadro a seguir, no qual destacamos suas revistas de origem e ano de publicação.

Quadro 42: Objetos de estudo sobre CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE.

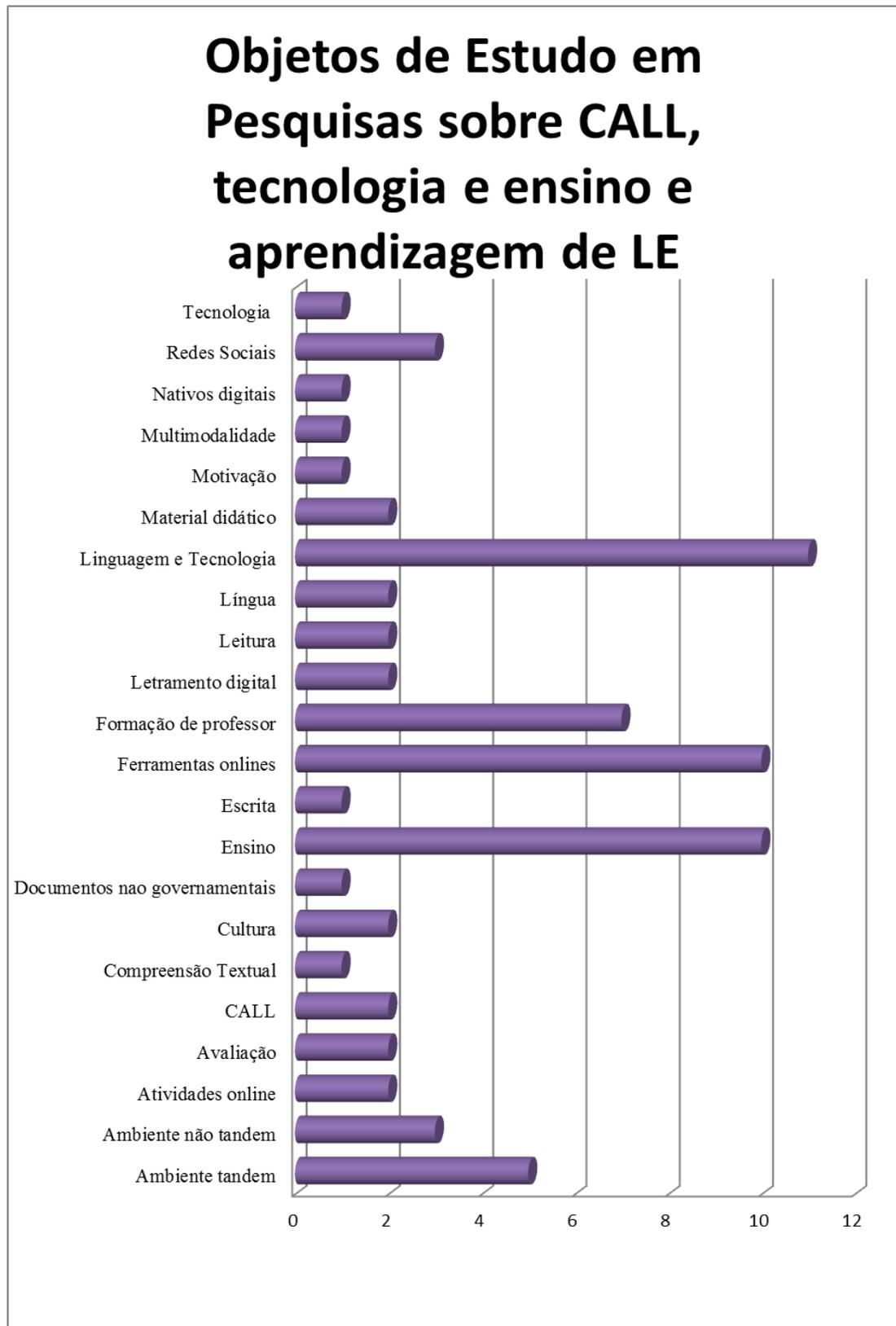
Objetos de estudo	Revistas
Ambiente <i>tandem</i>	RLE (2010), RBLA (A, 2011), CALI (C, 2012), RBLA (H, 2013), IDD (D, 2014)
Ambientes virtuais e <i>onlines</i> não <i>tandem</i>	CALI (B, 2012), RBLA (F, 2013), SIG (B, 2014)

Atividades online	SIG (B, 2011), RBLA (G, 2013)
Avaliação	RBLA (B, 2011), TLA (A, 2010)
CALL	IDD (C, 2011), CALI (A, 2012)
Compreensão textual	RBLA (D, 2011)
Cultura	DELTA (2011), RBLA (C, 2014)
Documentos não governamentais sobre tecnologia	LIL (2010)
Ensino	RBLA (C, 2011), RBLA (A, 2012), RBLA (A, 2013), RBLA (C, 2013), RBLA (E, 2013), IDD (C, 2014), IDD (G, 2014), RBLA (A, 2014), TLA (A, 2014), TLA (B, 2014).
Escrita	GRA (2014)
Ferramentas online	TLA (2012), VER (A, 2013), VER (B, 2013), CALI (A, 2014), CALI (B, 2014), DELTA (A, 2014), IDD (A, 2014), IDD (B, 2014), IDD (F, 2014), RLE (2014)
Formação de professor	SIG (A, 2011), RBLA (B, 2013), RLE (2013), ALFA (2014), DELTA (B), IDD (E, 2014), RBLA (B, 2014)
Letramento Digital	CALI (2011), RBLA (C)
Leitura	SIG (A, 2010), SIG (B, 2010)
Língua	TLA (2010), ROG (2011)
Linguagem e Tecnologia	ANPOLL (2010), TLA (B, 2010), RBLA (2010), LIL (2011), LIL (2013), RBLA (E, 2011), RBPG (2013), , IDD (I, 2014), IDD (J, 2014), RBLA (D, 2014), RLE (A)
Material didático	CALI (2010), RLE (2012)
Motivação	SIG (A, 2014)
Multimodalidade	TLA (2011)
Nativos Digitais	RBLA (D, 2013)
Redes Sociais	IDD (A, 2011), IDD (B, 2011), RLE (C, 2014)
Tecnologia	RBLA (B, 2012)

A partir do quadro exposto acima, é possível notarmos que alguns objetos parecem ser alvo dos trabalhos divulgados nas revistas de QUALIS A com maior frequência. Eles englobam: a Linguagem e Tecnologia, as ferramentas *online*, o ensino e a formação de professor.

A fim de visualizar as incidências dos 22 objetos de estudos presentes nas revistas e periódicos analisados, desenvolvemos o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Incidências do objeto de estudos nas revistas em QUALIS A



Embora, possamos observar que as ocorrências de objeto de estudos são variáveis e que alguns assuntos são tratados com maior frequência, inferimos que existe uma gama de objetos que podem ser explorados em CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de LE, dado aos diversos interesses e necessidades dos pesquisadores, das instituições de ensino e das revistas e periódicos analisados na área de investigação.

Nos parágrafos abaixo, destacamos os objetos de estudos mencionados nas pesquisas estudadas com o objetivo de apresentá-los, uma vez que as asseverações sobre seus resultados, contribuições e limitações são propostas no item 3.2.3 desta pesquisa. Assim, tomamos como ponto de partida o objeto de estudo que enfatiza o ambiente *tandem*.

De acordo com a publicação de Garcia, Zakir e Santos (2012) presente na revista CALI (C, 2012), é possível observarmos uma definição sobre o *tandem*, que diz:

Basicamente, [Tandem] consiste em sessões regulares de trabalho colaborativo bilíngue para fins didáticos. Essas sessões são estabelecidas voluntariamente por dois falantes de línguas diferentes. Eles podem ser ou não nativos, não ser professores profissionais e ambos estarem interessados em estudar a língua na qual o outro é mais proficiente (p.280).

Nesse ambiente, podemos observar interações entre pares distintos que se comunicam através de práticas colaborativas que visam ao ensino e aprendizagem de línguas.

Além do ambiente *tandem*, notamos que outros ambientes virtuais compõem os objetos de estudo. Eles configuram-se por dispor de: (...) *recursos comunicacionais como fórum, chat, e-mail, bancos de recursos, que permitem a gestão da informação de acordo com critérios de organização e características das plataformas de que fazem parte* (GARCIA, ZAKIR e SANTOS, op.cit, p.280).

Notamos, portanto, que os ambientes virtuais estão associados a algumas ferramentas digitais, que são tratadas também como objetos de estudos, tais como: *podcast, FrameNet, G-FOL, softwares e chats*.

O *podcast* é um dispositivo que (...) *reúne notícias, músicas e informações publicadas, mostrando as novidades e modificações que ocorreram nas fontes Web que foram subscritas* (REIS e GOMES, 2014), conforme trabalho destacado na revista CALI (A, 2014). O *FrameNet*, por sua vez, é uma estrutura conceitual que descreve um tipo particular da situação, objeto ou evento, juntamente com seus participantes em ambiente virtual (DUX,

2013), de acordo com publicação da revista VER (A, 2013). Já, o *G-FOL* é uma ferramenta construída pela Universidade do Texas (2011) destinada à aquisição de vocabulários e léxicos em Língua Alemã (OSAKA, 2013), destacado na produção pertencente à revista VER (B, 2013). Além dessas ferramentas, existem ainda os *softwares* educacionais que são compostos de programas voltados para a educação. Por fim, temos ainda os *chats*, que são definidos como:

(...) i) uma *conversação escrita mediada por computador*, que reflete as condições de produção ligadas ao tempo real ou on-line, ii) um *novo gênero (digital)*, que apresenta características próprias que o singulariza e que está submetido às condições de produção da informática e da conexão em rede, entre outros aspectos relacionados à tecnologia digital. (BARBOSA e PAIVA, 2010, p. 49)⁹¹.

Podemos associar às ferramentas *online* as redes sociais, que são: (...) *espaços interativos na Internet, nos quais as pessoas podem se comunicar umas com as outras* (BORGES, 2011, p. 278) que são tratadas também como objetos de estudo, conforme publicação oriunda da revista IDD B (2011).

Somam-se aos ambientes e ferramentas *online* as atividades propostas neles como objeto de estudo. Encontramos na revista da RBLA (G, 2013) algumas proposições sobre as atividades *onlines*, tais como: (...) *as propostas de atividades on-line são ancoradas em recursos digitais responsáveis pela mediação dos conhecimentos e devem dar conta, inclusive, da ausência da interação social face a face entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, apresentando aos alunos opções em relação aos caminhos mais adequados às necessidades individuais* (LIMA, p.856).

Imersos a esses ambientes e atividades, podemos encontrar os chamados nativos digitais. Tratam-se de pessoas que constroem suas experiências por meio das tecnologias digitais, isto é, como estão imersos na tecnologia, eles utilizam-na como ferramenta digital naturalmente, uma vez que seus cérebros estão espontaneamente ligados ao mundo digital, conforme a publicação de Franco (2013), encontrada na revista RBLA (D, 2013),

No que diz respeito ao ensino, notamos alguns temas como objetos de estudos, entre eles, a avaliação, sendo que um dos artigos analisados, entre eles, o de Salomão presente na

⁹¹ Citação encontrada no trabalho publicado na revista TLA (2012, p.123).

revista TLA (A, 2010), trata os testes de proficiência mediados pelas tecnologias, *visto que a mais surpreendente mudança trazida pelas novas TIC para a área de avaliação é o potencial para a aplicação de uma variedade de testes on-line a qualquer hora, em qualquer lugar do mundo e com feedback imediato* (SALOMÃO, 2010, p.324).

Além da avaliação, outros temas ligados ao ensino formam os objetos de estudo propostos. São eles: o próprio ensino, a escrita, a leitura, a compreensão textual, os materiais didáticos, a motivação, a multimodalidade, a língua, a linguagem e a tecnologia, as tecnologias no ensino, a cultura, a formação dos professores e os letramentos digitais.

Sobre os letramentos digitais entendemos que se trata de um construto que:

(...) não é tão simples, pois o desenvolvimento da interface gráfica e do hipertexto – como formas de apresentar a informação através de modos diferentes (usando som, imagem estática e em movimento) associadas por links e até mesmo metáforas visuais (exemplo: desktop = mesa de trabalho; ícones que se referem a suas contrapartes no mundo real, como o que representa “pastas”, etc.) – amplia a noção de leitura e escrita do ambiente digital, agregando os letramentos tradicionais ou analógicos aos letramentos visuais, informacionais, multimidiáticos, hipertextuais em uma rede complexa de múltiplos letramentos (cf. LEMKE, 2002; BUZATO, 2007; 2009; SELBER, 2004; SAITO, 2011; SAITO; SOUZA, 2011; entre outros) (RBLA C, 2013, p.41/42).

Em suma, embora possamos encontrar vários temas que abordem o ensino, há espaço também para outros objetos de estudos como aqueles que abordam: 1) a investigação de documentos que tratam a inserção das tecnologias como o da UNESCO, encontrado na Revista LIL (2010) e 2) o CALL nas Revistas IDD (C, 2011) e CALI (A, 2012).

Dessa maneira, ao pensarmos sobre os objetos de estudo que envolvem o CALL, as tecnologias e o ensino e aprendizagem de LE, uma nuvem de ideias e possibilidades a serem investigadas parecem envolver as publicações das revistas e periódicos de QUALIS A na área de LETRAS/Linguística investigadas neste trabalho.

Assim, propomos a construção de uma nuvem de palavras que sintetizam e remetem aos objetos de estudos encontrados nas publicações analisadas durante a segunda década do século XXI. A figura abaixo ilustra a nuvem de palavra mencionada.

Figura 42: Nuvem de palavra: os objetos de estudo em CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE na segunda década do século XXI.



Nela, é possível visualizarmos os objetos de estudo presentes nas revistas e periódicos selecionados neste trabalho, compostos de diferentes temas, construtos, áreas e habilidades que parecem se integrar ao ensino de línguas, CALL e tecnologias e que podem ser utilizados e aprofundados em futuras pesquisas na área.

Realizadas as considerações sobre a primeira pergunta de pesquisa que compõe esta investigação, propomos a análise do segundo questionamento no item a seguir.

3.2.2. ANÁLISES E ASSEVERAÇÕES SOBRE A PERGUNTA DE PESQUISA 2

A segunda pergunta de pesquisa que compõe este trabalho é: Que tipos de estudos/metodologias e de conceitos de linguagem e tecnologias são informados nas produções investigadas?

A partir do questionamento destacado acima, iniciamos a análise dessa questão tomando como ponto de partida os tipos de estudos/metodologia encontrados por meio do levantamento e da leitura das publicações pertencentes às revistas e periódicos de QUALIS A investigados neste estudo.

No quadro 41, apresentado no item 3.2 desta pesquisa, no qual expomos a coletânea das publicações, é possível visualizamos alguns tipos de estudos e metodologia utilizados nos trabalhos sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de LE durante a segunda década do século XXI. Eles são: estudo bibliográfico, estudo da arte, estudo de caso, estudo documental, estudo experimental, estudo transversal de métodos mistos, pesquisa-ação, pesquisa exploratória, pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

A classificação das pesquisas listadas acima, destaca a pesquisa qualitativa entre uma delas. Sabemos que os estudos: bibliográficos, da arte, de caso, documental, experimental transversal de métodos mistos, bem como a pesquisa-ação, a exploratória e a de cunho etnográfico podem caracterizar-se também como de natureza qualitativa. Todavia, algumas das investigações analisadas indicavam no corpo do texto de que se tratava de um estudo qualitativo, não especificando o tipo de estudo. Dessa maneira, então, classificamos essas produções em relação às suas metodologias como pesquisa qualitativa somente.

De acordo com Gil (2008), o estudo bibliográfico é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Semelhantes aos estudos bibliográficos, porém de natureza diferente, as pesquisas documentais são desenvolvidas a partir de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que já receberam e podem ser sujeitas a novas reinterpretações de acordo com os objetivos da pesquisa. Os estudos da arte, por sua vez, possuem também caráter bibliográfico, no qual os aspectos e as dimensões estudadas são destacados de acordo com as diferentes épocas e

lugares. Já a pesquisa exploratória apresenta como objetivo a caracterização inicial de um problema, a fim de proporcionar maior familiaridade com a questão investigada.

Sobre o estudo de Caso, sabemos que ele consiste no estudo aprofundado e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (STAKE, 1994).

No que diz respeito à pesquisa ação, compreendemos de que se trata de:

(...) uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud ELIA e SAMPAIO, 2001, p.248).

Em relação ao estudo transversal de métodos mistos, encontramos na revista SIG (A, 2014), os estudos de DÖRNYEI (2007 apud OLIVEIRA e WEISSHEIMER, 2014, p.11) que compara essa metodologia a uma fotografia, como podemos observar a seguir:

(...) caracteriza esse tipo de pesquisa ao propor uma analogia com uma fotografia de um fenômeno, em um ponto específico no tempo, permitindo “estabelecer relações entre as variáveis e descobrir sobre os pensamentos, as atitudes e as emoções dos participantes, bem como várias características cognitivas e de personalidade” (DÖRNYEI, 2007, p. 79, tradução livre) (OLIVEIRA e WEISSHEIMER, 2014, p.11).

Por outro lado, as pesquisas qualitativas caracterizam-se por serem descritivas e interpretativas, uma vez que envolvem a obtenção de dados descritivos sobre os interagentes que compõem o objeto de estudo, sendo eles: pessoas, lugares, entre outros, que são interpretados e significados pelo pesquisador (FREITAS e JABBOUR, 2011, GODOY, 1995). Em relação às pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, concordamos com Erickson (1984) ao inferir de que se trata de pesquisas que se caracterizam por examinar o fenômeno estudado em relação à cultura e ao comportamento dos participantes no contexto social como um todo, ao invés de focalizar apenas um dos seus muitos aspectos.

No contexto investigado, podemos visualizar que são nove os tipos de estudos e metodologias adotados de natureza qualitativa que podem ser acoplados às investigações

sobre o ensino de línguas e tecnologias. A figura a seguir ilustra a possível relação entre essas pesquisas e os tipos de metodologias adotadas.

Figura 43: Relações entre pesquisas qualitativas sobre ensino e aprendizagem de LE, CALL e tipos de estudos/metodologias (**Produção nossa**)



Além dos tipos de estudo/metodologia mencionados, encontramos algumas publicações que não trouxeram no corpo do trabalho o enfoque metodológico selecionado explicitamente. Dessa maneira, não é possível realizarmos considerações sobre os caminhos norteadores escolhidos pelos pesquisadores para o desenvolvimento dessas pesquisas que foram classificadas sobre o tipo de estudo/ metodologia como não informado.

No quadro a seguir, destacamos os tipos de estudos/ metodologias informados ou não e as revistas de origem, nas quais podemos encontrá-los.

Quadro 43: Tipos de Estudos/ Metodologias em pesquisas em CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE na segunda década do século XXI.

Tipos de Estudos/ Metodologias de Pesquisa (quantidade em números)	Revistas
Estudo bibliográfico	RBLA (B, 2013).
Estudo da arte	IDD (C, 2011), RBLA (A, 2013).
Estudo de caso	SIG (2010), RBLA (D, 2013), RBLA (E, 2013), RBLA (C, 2014), RLE (B, 2014),
Estudo documental	ANPOLL (2010), LIL (2010), RLE (2012), RBPG (2013).
Estudo Experimental	SIG (B, 2014).
Estudo Transversal de Métodos	SIG (A, 2014).
Pesquisa – ação	RBLA (C, 2011), RBLA (D, 2011), CALI (B, 2014).
Pesquisa exploratória	SIG (B, 2011), RBLA (C, 2013), RBLA (G, 2013), IDD (E, 2014).
Pesquisa qualitativa	CALI (2010), CALI (2011), IDD (A, 2011), IDD (B, 2011), ROG (2011), RBLA (A, 2011), RBLA (B, 2011), RBLA (E, 2011), SIG (A, 2011), RBLA (A, 2012), TLA (2012), RBLA (H, 2013), RLE (2013), VER (A, 2013), ALFA (2014), CALI (A, 2014), DELTA (B, 2014), GRA (2014), IDD (B, 2014), IDD (C, 2014), IDD (D, 2014), RBLA (A, 2014), RLE (C, 2014), TLA (B, 2014).
Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico	RLE (2010), RBLA (B, 2011), CALI (B, 2012), CALI (C, 2012), RBLA (C, 2012), RBLA (F, 2013), RBLA (B, 2014), TLA (A, 2014).

Não informado

RBLA (2010), SIG (B, 2010), TLA (A, 2010), TLA (B, 2010), DELTA (2011), LIL (2011), TLA (2011), CALI (A, 2012), LIL (2013), VER (B, 2013), DELTA (A, 2014), IDD (A, 2014), IDD (F, 2014), IDD (G, 2014), IDD (H, 2014), IDD (I, 2014), IDD (J, 2014), RBLA (D, 2014), RLE (A) (2014).

Por meio do quadro acima, podemos notar a predominância de pesquisas sobre a temática investigada que se definem somente como sendo qualitativas. Ainda no que diz respeito à frequência dos outros tipos de estudos/metodologias selecionados, desenvolvemos o gráfico a seguir com o objetivo de visualizarmos a ocorrência em porcentagem de cada um.

Gráfico 2: Frequência dos tipos de Estudos/Metodologias em pesquisas sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem LE.



Nele, podemos notar que as maiores frequências de estudos e metodologias ocorrem como dito anteriormente nas pesquisas qualitativas (33%), seguidas daquelas que não informam o tipo de estudo/metodologia utilizado (11%). Já em relação aos estudos que apresentam menor incidência, podemos constatar a presença dos estudos: bibliográfico,

documental e transversal de métodos mistos com apenas 1%, seguidos em maior número pelo estudo da arte (3%), pela pesquisa-ação (4%), pelo estudo documental e pela pesquisa exploratória com 6% cada e o estudo de caso com 7%.

Ao considerarmos os dados analisados, podemos inferir que as pesquisas sobre CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE durante a segunda década do século XXI parecem privilegiar com maior frequência a metodologia qualitativa e mesmo que os estudos de caso possam ser uma tendência mundial devido ao maior número de pesquisadores adeptos nos últimos anos que investigam essa temática a partir deles, conforme assevera Coutinho & Chaves (2012), sua incidência ainda é baixa nos trabalhos divulgados nos periódicos e revistas de QUALIS A no Brasil.

Todavia, acreditamos que eles são:

(...) recursos produtivos para análise de interações usuário-máquina, uma vez que, diferentemente dos dados numéricos, permite enxergar peculiaridades do processo e, ao mesmo tempo, expandir essa visão direcionada para situações mais amplas. É por ser representativo e abrangente que ele se configura como importante estratégia a ser utilizada na pesquisa sobre Linguagens e Tecnologias (BARBOSA, 2014, p.606)⁹².

Além dos estudos de caso, consideramos que as outras metodologias de natureza qualitativa podem trazer contribuições também para o ensino e aprendizagem de línguas por meio das tecnologias. Todavia, ressaltamos a importância das pesquisas sobre esse tema de apresentar a natureza do trabalho, os métodos adotados, as etapas seguidas durante o processo investigado, para que possamos, dessa maneira, compreender os possíveis caminhos norteadores que podem ser utilizados para o desenvolvimento de mais investigações na área.

Realizadas as considerações sobre os tipos de estudo/metodologia pertencentes às publicações analisadas, seguimos nos próximos parágrafos abordando os conceitos de linguagem.

A partir da análise dos trabalhos investigados, encontrados nas revistas e periódicos destacados neste estudo, notamos a existência de cinco conceitos associados à linguagem. São eles: o conceito de língua comunicativo, o cultural, o discursivo, o social e o sacionteracional.

⁹² Essa citação pode ser encontrada na publicação da revista RLE B (2014).

Ainda com base na análise das revistas selecionadas, notamos que diferem dos construtos mencionados anteriormente, três trabalhos que ligam a outras concepções, sendo eles 1 que associa a concepção de língua às teorias como as de foco na forma e no uso e dois trabalhos que trazem o conceito de língua voltado ao desenvolvimento humano, que chamamos de outro.

Adicionamos a esses construtos e terminologias outro fator a se destacar. Trata-se da ausência de concepção de língua adotada nos trabalhos investigados. Dessa maneira, não é possível caracterizar essas investigações no que concerne a esse tópico, uma vez que ele não foi informado ou indicado, o que conseqüentemente dificulta a nossa compreensão sobre as definições de língua que são utilizadas nos trabalhos sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de LE.

No quadro abaixo, destacamos os conceitos de linguagem presentes ou não e as revistas de origem de cada uma das publicações.

Quadro 44: Conceitos de Linguagem em pesquisas sobre CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE.

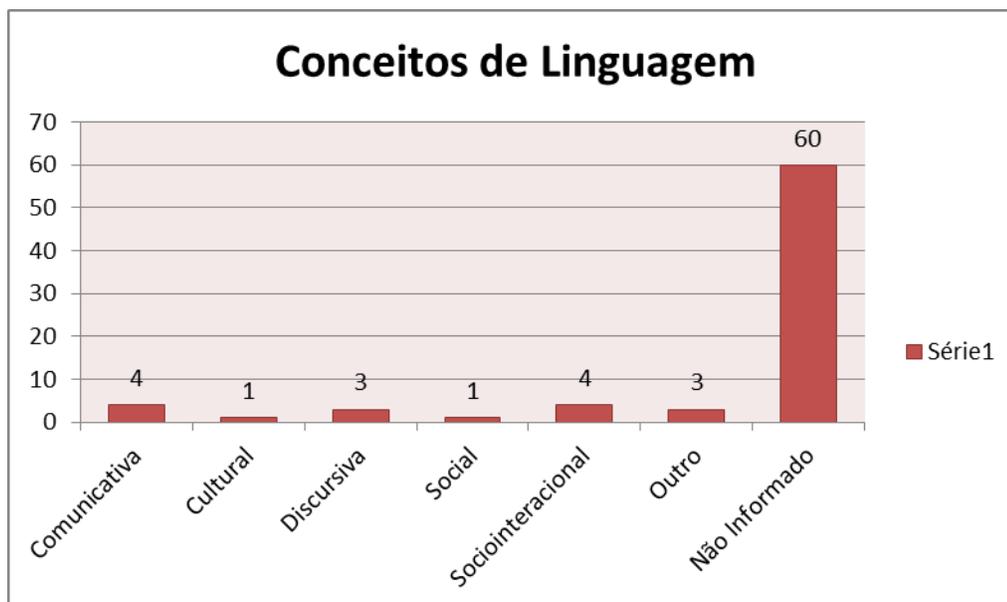
Conceitos de Linguagem	Revistas
Comunicativa	IDD (B, 2011), CALI (A, 2014), CALI (B, 2014), IDD (F, 2014)
Cultural	DELTA (2011)
Discursiva	LIL (2010), RLE (2012), GRA (2014)
Social	RLE (2010)
Sociointeracional	CALI (2010), CALI (2011), IDD (E, 2014), IDD (G, 2014)
Outro	CALI (C, 2012), RBLA (A, 2012), RBLA (C, 2014)
Não informado	ANPOLL (2010), RBLA (2010), SIG (A, 2010), SIG (B, 2010), TLA (A, 2010), TLA (B, 2010), IDD (C, 2011), LIL (2011) RBLA (A, 2011), RBLA (B, 2011), RBLA

(C, 2011), RBLA (D, 2011), TLA (2011), SIG (A, 2011), SIG (B, 2011), CALI (A, 2012), CALI (B, 2012), RBLA (B, 2012), RBLA (C, 2012), TLA (2012), LIL (2013), RBLA (A, 2013), RBLA (B, 2013), RBLA (C, 2013), RBLA (D, 2013), RBLA (E, 2013), RBLA (F, 2013), RBLA (G, 2013), RBLA (H, 2013), RBPG (2013), RLE (2013), VER (A, 2013), VER (B, 2013), ALFA (2014), DELTA (A, 2014), DELTA (B, 2014), IDD (A, 2014), IDD (B, 2014), IDD (C, 2014), IDD (D, 2014), IDD (I, 2014), IDD (J, 2014), RBLA (A, 2014), RBLA (B, 2014), RBLA (D, 2014), RLE (A, 2014), RLE (B, 2014), RLE (C, 2014), SIG (A, 2014), SIG (B, 2014), TLA (A, 2014), TLA (B, 2014).

Dos 76 trabalhos analisados, notamos a partir da leitura do quadro acima a existência de 60 publicações que não informam o conceito de língua adotado, 4 que apresentam o conceito comunicativo, 4 o sociointeracional, 3 o discursivo, 3 pertencem ao que chamamos de outro e 1 está vinculado à cultura e 1 ao construto social.

No gráfico abaixo, podemos visualizar os números destacados acima de maneira comparativa.

Gráfico 3: Conceitos de Linguagem presentes nos trabalhos sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de LE.



Sobre os conceitos de língua presentes nas produções selecionadas, podemos asseverar que o construto comunicativo vincula-se à ideia do sujeito ser capaz de se comunicar adequadamente nos mais diversos contextos comunicativos, por meio da utilização das formas adequadas considerando os aspectos pragmáticos e até não linguísticos da situação e do contexto de fala. Tal conceito pode ser encontrado, por exemplo, na publicação de Tumolo (2014) presente na revista IDD F (2014).

Esse construto de língua está intimamente associado à segunda fase do CALL denominado Comunicativo, que tem como pilar teórico a abordagem comunicativa. Segundo essa abordagem, o conceito de língua é entendido como um instrumento de comunicação e interação social em que os participantes desenvolvem suas habilidades discursivas, a partir da negociação de significados com o objetivo de buscar entendimento mútuo e estabelecer comunicação em determinado contexto, influenciados por aspectos psicológicos, sociais e culturais, nos quais podemos observar a manipulação dos sistemas linguísticos, através da utilização de vocabulários, léxicos e estruturas que se relacionam a aspectos não linguísticos da língua que devem ser considerados na interação com outras pessoas para que de fato a comunicação ocorra (MOREIRA, 2003, LITTLEWOOD, 1996).

De acordo com essa perspectiva, notamos que o conceito de aprender implica na habilidade e no conhecimento de como (re)produzir, compreender e significar as mensagens nos mais diversos contextos. Essa concepção, por sua vez, interliga-se ao conceito de ensinar que na abordagem comunicativa não está articulado à transmissão de conteúdos prontos, mas na oportunidade de criação de condições propícias ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, que pode utilizar a linguagem em contextos reais, incentivando o aprendizado autônomo (BROWN, 2001).

Nesse cenário, o computador pode ser utilizado como um instrumento facilitador da aprendizagem (MOREIRA, 2003), uma vez que ele pode oportunizar momentos de interações que podem levar o aprendiz a utilizar, a entender e dar significado as suas interações linguísticas e comunicativas por meio dele em ambientes *online*.

No que diz respeito à língua na concepção social apresentada na revista RLE (2010), verificamos a preocupação de se estabelecer a relação entre a língua e os outros elementos e aspectos da vida social, tais como a cultura considerando sua forma, seus significados e seus efeitos. Ao passo que a língua baseada no sociointeracionismo articula em seus pressupostos o papel das interações sociais na construção e utilização dos sistemas linguísticos, conforme podemos observar nas publicações de Turolo-Siva (2014) e Finardi e Porcino, encontradas nas revistas IDD (E, 2014 e G 2014, respectivamente).

Já a língua como discurso pode ser encontrada, por exemplo, no trabalho de Reis (2010) presente na revista LIL (2010, p.95) que possui como um dos arca-bouços teóricos a Análise do discurso, que diz que a língua é uma prática discursiva que busca *fazer sentindo, enquanto trabalho simbólico, partindo do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história*. (ORLANDI, 2003, p.15 apud REIS, 2010, p.95).

Por fim, a língua como construto cultural pode ser localizada na publicação de Salomão (2011) divulgada na revista DELTA (2011) e ela envolve diferentes áreas do conhecimento que são permeadas nessa concepção que *tem como objetivo revelar aspectos linguísticos e culturais de um determinado grupo de pessoas de modo a evitar malentendidos que resultam do pouco ou nenhum conhecimento que um falante de outra língua-cultura tem sobre aquele grupo de pessoas* (SALOMÃO, 2011, p.238).

Tais concepções de língua podem vincular-se à terceira fase do CALL, chamado Integrativo, que apesar de ser baseado na visão de aprendizagem de língua sociocognitiva,

que parte do pressuposto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua tem como objetivo propiciar ao aprendiz oportunidades para que ele se torne um participante ativo de comunidades discursivas, ela abarca de maneira harmônica outros elementos além da cognição, tais como o linguístico, o social, o histórico, o cultural e o discursivo, presentes nas teorias linguísticas destacadas acima (WARSCHAUER, 2004).

Dessa maneira, podemos inferir que algumas concepções de língua podem ser integradas aos trabalhos que envolvem CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de línguas como ilustrado na figura a seguir:

Figura 44: Conceitos de linguagem associados às pesquisas sobre CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE (**Produção nossa**)



Além disso, podemos asseverar que a partir das teorias linguísticas expostas é possível observar que algumas pesquisas divulgadas fazem parte do CALL Comunicativo e do CALL Integrativo.

Inferidas as considerações acerca dos conceitos de linguagem apresentados nos estudos sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de LE, propomos nos parágrafos

seguintes o desenvolvimento das proposições acerca do conceito de tecnologia presentes nas obras estudadas.

Ao analisarmos os dados referentes aos conceitos de tecnologia adotados nas pesquisas em CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de LE, notamos que muitos deles não apresentam um posicionamento claro sobre o construto tecnológico utilizado. Além desse dado, visualizamos também a menção de dois construtos recorrentes nas publicações investigadas. São eles: o conceito de tecnologia como instrumento e o conceito de tecnologia como ferramenta.

Segundo Veraszto, Silva, Miranda e Simon (2008), o conceito de tecnologia como instrumento implica uma relação de simbiose entre tecnologia e máquina em que a produção tecnológica pode ser caracterizada apenas pelos equipamentos gerados a partir dela. Dessa maneira, ao adotar essa perspectiva é possível acreditar que basta saber ligar os equipamentos tecnológicos e seguir as instruções dos fabricantes para ser um especialista em tecnologia.

Por outro lado, o conceito de tecnologia como ferramenta está associado à utilização de dispositivos, que podem ser usados para auxiliar a execução de tarefas de forma mais produtiva. Por serem desprovidos de função de controle direto, esses dispositivos não comportam uma metodologia em si, isto é, cabe ao pesquisador ou ao professor adotar os caminhos para a sua inserção (MOREIRA, 2003). Nesse contexto, o computador e o ambiente *online* podem se configurar como ferramentas simbólicas da sociedade de informação e comunicação dos dias de hoje, uma vez que eles podem fornecer a possibilidade de trabalho com diversas mídias e recursos digitais.

Entretanto, os dois conceitos apresentados acima não são os únicos, uma vez que encontramos trabalhos que associam a tecnologia como: 1) parte constitutiva da sociedade como na publicação de Anjos-Santos, Gamero e Gimenez (2014) presente na revista TLA (B, 2014), 2) prática tecnologista, sociopragmática e crítica, baseada na utilização das tecnologias de maneira crítica, considerando fatores sociais, culturais e humanos que podem auxiliar na compreensão das relações entre tecnologia e línguas como destaca a pesquisa de Martins e Moreira (2012), presente na revista CALI A no ano de 2012, 3) associada ao construtivismo, proposta no trabalho de Borges (2011) encontrado na revista IDD (B, 2011) ou 4) vinculada à ideia de não suporte como defende a produção de Finardi e Porcino (2014)

pertencente à revista IDD (G, 2014). Tais conceitos são classificados nesta investigação como outros, uma vez que apresentam baixa incidência no total das publicações investigadas.

No quadro abaixo, apresentamos os conceitos pertencentes às produções analisadas, destacando as revistas e periódicos de origem, bem como os anos de publicação de cada um deles.

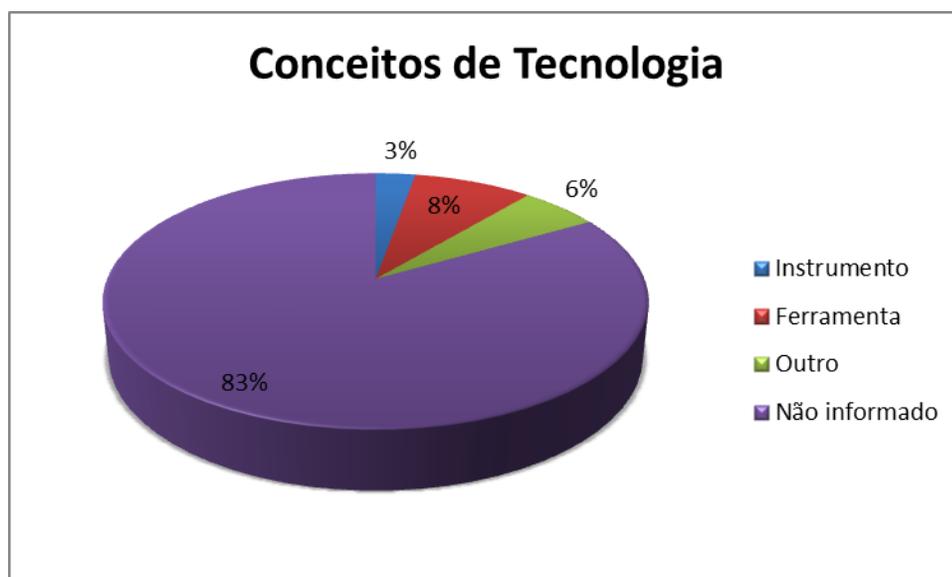
Quadro 45: Conceitos de Tecnologia presentes nas investigações sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de LE.

Conceitos de Tecnologia	Revistas
Tecnologia como ferramenta	IDD (C, 2014), RLE (2012), RBLA (C, 2012), RBLA (E, 2012), GRA (2014), IDD (A, 2014)
Tecnologia como Instrumento	TLA (B, 2010), RBLA (A, 2012)
Outro	CALI (A, 2012), IDD (B, 2014), IDD (G, 2014), TLA (B, 2014)
Não informado	ANPOLL (2010), CALI (2010), LIL (2010), RBLA (2010), RLE (2010), SIG (A, 2010), SIG (B, 2010), TLA (A, 2010), CALI (2011), DELTA (2011), LIL (2011) RBLA (A, 2011), RBLA (B, 2011), RBLA (C, 2011), RBLA (D, 2011), ROG (2011), TLA (2011), SIG (A, 2011), CALI (B, 2012), CALI (C, 2012), RBLA (B, 2012), RBLA (C, 2012), TLA (2012), LIL (2013), RBLA (A, 2013), RBLA (B, 2013), RBLA (D, 2013), RBLA (F, 2013), RBLA (G, 2013), RBLA (H, 2013), RBPG (2013), RLE (2013), VER (A, 2013), VER (B, 2013), ALFA (2014), CALI (A, 2014), CALI (B, 2014), DELTA (A, 2014),

	DELTA (B, 2014), GRA (2014), IDD (B, 2014), IDD (C, 2014), IDD (D, 2014), IDD (E, 2014), IDD (F, 2014), IDD (I, 2014), IDD (J, 2014), RBLA (A, 2014), RBLA (B, 2014), RBLA (C, 2014), RBLA (D, 2014), RLE (A, 2014), RLE (B, 2014), RLE (C, 2014), SIG (A, 2014), SIG (B, 2014), TLA (A, 2014)
--	--

A partir desse quadro, podemos asseverar que 83% das pesquisas analisadas não explicitam o conceito de tecnologia, 8% adotam o conceito de tecnologia como ferramenta, 3% destacam a tecnologia como instrumento e 6% apresentam conceitos diversos sobre tecnologia, que chamamos de outro. As informações acerca dessas incidências podem ser visualizadas no gráfico abaixo.

Gráfico 4: Conceitos de Tecnologia presentes nos estudos sobre CALL, tecnologia e ensino e aprendizagem de LE.



A partir do levantamento e da análise das publicações selecionadas, podemos pensar em algumas hipóteses para a não inserção do conceito de tecnologia nos trabalhos publicados. Elas são: 1) a gama variada de conceitos e ideias que cercam a tecnologia, tais como aqueles vinculados à concepção intelectualista da tecnologia, a concepção utilitarista da tecnologia, a concepção da tecnologia como sinônimo de Ciência, a concepção instrumentalista (artefatual) da tecnologia, a concepção de neutralidade da tecnologia, a concepção do determinismo tecnológico, a concepção de universalidade da tecnologia, o sociossistema (VERAZTO, SILVA, MIRANDA, 2008), entre outras, e 2) a possível dificuldade em definir o estudo com bases nos conceitos de tecnologia ou de se posicionar teoricamente frente às mesmas, dada as mudanças frequentes, rápidas e contínuas inerentes às inovações tecnológicas, destacadas já nos estudos de Lévy no final da década de 1990. Segundo o autor, a veloz e contínua introdução das novas tecnologias na educação parece não ser compatível a capacidade de avaliá-las adequadamente na mesma velocidade, provocando dúvidas e inseguranças tanto a nível conceitual como prático.

Em síntese, ao compreendemos que a história do ensino de línguas está intimamente associada aos diferentes tipos de tecnologia, da utilização do *códex* ao computador (MENEZES, 2009), acreditamos ser fundamental a compreensão clara dos construtos que a envolvem. Dessa maneira, é importante que profissionais e pesquisadores da área conheçam e se posicionem frente aos conceitos de língua e tecnologia existentes e adotadas em seus trabalhos, bem como apresentem as metodologias que norteiam seus estudos, uma vez que o conhecimento e a apresentação desses construtos podem evitar interpretações equivocadas relacionadas ao uso da tecnologia no ensino (MARTINS e MOREIRA, 2012).

Dessa maneira, encerramos nossas considerações sobre os conceitos de tecnologia presentes nas produções de revistas e periódicos de QUALIS A, bem como finalizamos as considerações sobre a pergunta 2 desta pesquisa.

3.2.3. ANÁLISES E ASSEVERAÇÕES SOBRE A PERGUNTA DE PESQUISA 3

Abrimos este item com a terceira e última pergunta que compõe esta investigação, que traz o seguinte questionamento: Que resultados, limitações e possíveis encaminhamentos são apresentados nas pesquisas analisadas e o que se pode depreender destes?

A partir da questão apresentada acima, iniciamos a exposição sobre os resultados, limitações e possíveis encaminhamentos encontrados nas publicações analisadas. No quadro a seguir, indicamos cada uma delas, bem como as revistas e periódicos onde podemos localizá-las.

Quadro 46: Resultados, limitações e encaminhamentos de pesquisas sobre CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE.

RESULTADOS, LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS	REVISTAS
Aspectos positivos e efetividade do ambiente <i>tandem</i>	RLE (2010), RBLA (A, 2011), CALI (C, 2012), RBLA (H, 2013), RLE (A, 2014)
Benefícios de cursos <i>onlines</i> para o ensino e aprendizagem de LE	SIG (A, 2010), ROG (2011), IDD (C, 2014)
Benefícios oriundos da inserção das redes sociais e ferramentas digitais	IDD (A, 2011), IDD (B, 2011), RBLA (B, 2011), RBLA (D, 2011), RBLA (B, 2012), TLA (2012), RBLA (E, 2013), RBLA (F, 2013), VER (A, 2013), VER (B, 2013), ALFA (2014), CALI (A, 2014), DELTA (A, 2014), GRA (2014), IDD (D, 2014), RLE (C, 2014).
Falta de preparo dos professores	SIG (B, 2010), CALI (2011), SIG (B, 2011), RBLA (B, 2013), IDD (J, 2014)
Indicação de leitura/autor para o desenvolvimento de novas pesquisas	ANPOLL (2010), RBLA (2010), LIL (2011), LIL (2013), IDD (I, 2014), IDD (H,

	2014), IDD (J, 2014), RBLA (D, 2014), RBLA (E, 2014),
Impactos da tecnologia na sociedade e no ensino e aprendizagem de LE	CALI (2011), RBLA (B, 2011), RBLA (D, 2011), SIG (A), CALI (B, 2012), RBLA (A, 2012), RLE 2012, RBLA (A, 2012), RBLA (B, 2013), RBLA (D, 2013), RBLA (G, 2013), RLE 2013, IDD (B, 2014), IDD (C, 2014), IDD (E, 2014), IDD (F, 2014), IDD (G, 2014), RBLA (A, 2014), RBLA (C, 2014), SIG (B, 2014).
Importância do professor nos processos investigados	CALI (2010), RBLA (C, 2011), RBLA (B, 2012), SIG (A, 2014), TLA (A, 2014)
Limitações na área de CALL	IDD (C, 2011)
Limitações que dificultam a inserção das tecnologias	RBLA (A, 2012), RBLA (E, 2013), RBLA (A, 2014),
Não apresentam resultados	SIG (B, 2010)
Necessidade de mais pesquisas comparativas entre as realidades <i>online</i> e <i>offline</i> ou físicas e virtuais	CALI (2010), TLA (A, 2010), SIG (A, 2014),
Necessidade de mais pesquisas sobre os impactos das tecnologias, das ferramentas digitais e dos ambientes virtuais de aprendizagem	DELTA (2011), TLA (2011), RBPG (2013), DELTA (A, 2014), DELTA (B, 2014), IDD (A, 2014), SIG (A, 2014),
Necessidade de mais pesquisas na área de CALL	IDD (C, 2011), CALI (A, 2012), CALI (C, 2012)
Outro	ANPOLL (2010), LIL (2010), TLA (B, 2010), RBLA (E, 2011), RBLA (C, 2012), RLE (B, 2014),

Nesse quadro, podemos notar a grande incidência de pesquisas que trazem como resultados os impactos da tecnologia na sociedade e no ensino e aprendizagem de LE. Dentre eles, podemos destacar:

- O aumento na atenção e motivação dos alunos (DIAS, 2011), presente na publicação encontrada na revista RBLA D (2011);
- O maior empoderamento dos alunos sobre seu aprendizado (DIAS op.cit), característica mencionada na investigação pertencente à revista RBLA D (2011);
- Os estudos tecnológicos como importante ferramenta para a formação dos professores (FONTANA e FIALHO, 2011), conforme trabalho publicado na revista SIG A (2011);
- A ocorrência de aprendizagem de língua em ambiente *online*, desde que não se limite a testar conhecimentos apenas sobre as estruturas da mesma (LIMA, 2011), destacada na produção da revista SIG B (2011);
- O meio digital como influenciador das práticas escritas por meio da utilização de marcas linguísticas como os *emoticons* (SOUZA, 2012), citado no trabalho divulgado pela revista CALI B (2012);
- A possibilidade de se introduzir diferentes gêneros em diferentes suportes virtuais (SOUZA, 2012), conforme publicação presente na revista CALI B (2012);
- As TICs que podem ser utilizadas em contextos distintos e de acordo com os objetivos dos professores, desde que artefatos como o computador, a internet e outros sejam transformados em instrumentos (DIAS, 2012), de acordo com a pesquisa publicada na revista RBLA A (2012)
- A maior produtividade de pesquisas sobre tecnologias e formação de professores na região sudeste (MIRANDA, 2013), divulgada na publicação pertencente à revista RBLA B (2013);
- A baixa acessibilidade das pessoas de menor poder aquisitivo frente às tecnologias (MIRANDA, 2013), característica destacada no trabalho presente na revista RBLA B (2013);
- Os novos campos de trabalhos que são abertos para os professores graças às novas tecnologias (RAMOS, 2014), conforme produção oriunda da revista IDD (C, 2014);
- A contribuição dos recursos digitais que podem auxiliar no desenvolvimento de uma LE (TUMOLO, 2014), de acordo com o trabalho publicado na revista IDD F (2014);
- A utilização das tecnologias para a promoção de maior autonomia e colaboração (TUMOLO, 2014), conforme a publicação destacada na revista IDD F (2014);
- As tecnologias como um componente facilitador para a aprendizagem de inglês pelos surdos, (TAVARES e PIRES, 2014), segundo a produção publicada na revista RBLA A (2014);
- O enriquecimento na formação do aluno-professor, a partir da oferta de disciplina sobre tecnologia (BAPTISTA, 2014), destacado no trabalho divulgado pela revista RBLA B (2014);

- A não compreensão dos alunos sobre o uso das tecnologias como uma forma legítima de aprendizado de Inglês (PREBIANCA, VIEIRA, FINARDI, 2014), conforme a produção divulgada na revista SIG B (2014).

Os tópicos listados acima revelam como as tecnologias podem trazer diferentes impactos na sociedade e no ensino e aprendizagem de línguas. Notamos que muitos deles estão associados à efetividade do uso das tecnologias na educação, sendo que sua inserção pode afetar tanto os professores quanto os alunos.

Além disso, chama a nossa atenção a questão da socialização das tecnologias no ensino, marcada pela baixa acessibilidade das camadas sociais de menor poder aquisitivo. Esse cenário parece nos remeter as mesmas dificuldades encontradas no processo de socialização dos livros, por exemplo, visto que essa tecnologia foi monopolizada *a priori*, além de apresentar custo elevado como parece acontecer com alguns recursos tecnológicos pertencentes aos dias atuais.

Sobre esse contexto, concordamos com Santos (2013) ao afirmar que:

Se o acesso à internet ainda é bastante restrito, as possibilidades de participação social de grupos da sociedade com menor poder aquisitivo em práticas sociais e linguageiras propiciadas pelas TDIC também são pouco animadoras. Contudo, temos presenciado essas relações antagônicas que se estabelecem a partir do(s) uso(s) e acesso às TDIC sendo alvo de debates em diferentes segmentos da sociedade: da academia a setores civis. Evidentemente, a esfera educacional não tem ficado imune a essas mudanças e tem sido convocada a repensar práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem a partir do uso e da incorporação das TDIC. (SANTOS, 2013, p.17).

Podemos adicionar a essas características os possíveis benefícios oriundos da inserção das redes sociais e ferramentas digitais, evidenciadas em algumas publicações, que enfatizam que:

- Redes sociais podem ser ferramentas úteis para o aprendizado de línguas e cultura e devem ser acoplados aos cursos de línguas (BARALTI, 2011), conforme publicação destacada na revista IDD A (2011);
- *Softwares* avaliativos parecem apresentar alto índice de confiabilidade e podem ser utilizados como ferramentas de avaliação (BORGES, 2011), como podemos visualizar na produção publicada na revista IDD B (2011)

- As características da interação via *chat* parecem trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem de LE (SPATI, 2011), de acordo com trabalho pertencente à revista RBLA B (2011);
- *WebQuests* constituem-se em ambientes adequados para o desenvolvimento profissional do professor em relação aos multiletramentos (DIAS, 2012), segundo publicação oriunda da revista RBLA B (2012);
- A ferramenta online *G-FOL* como eficiente para o aprendizado de vocabulário (DUX, 2013), como podemos observar na produção pertencente à revista VER A (2013),
- Fóruns *onlines* podem ser de grande valia para a construção de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico dos futuros professores (ROZENFELD, 2014), de acordo com publicação presente na revista ALFA (2014);
- *Podcast* como ferramenta que pode potencializar o ensino de língua, o letramento digital e a fluência tecnológica do professor e do aluno (REIS e GOMES, 2014), segundo a produção divulgada pela revista CALI (A, 2014);
- *Facebook* pode ser uma ferramenta útil ao ensino se acoplado aos multiletramentos, uma vez que ele pode despertar a curiosidade e o interesse pelo aprendizado (ARAGÃO, 2014), conforme trabalho pertencente à revista CALI B (2014);
- A possibilidade de desenvolvimento de produção escrita significativa a partir da exposição de diferentes gêneros por meio da plataforma *Moodle* (AMORIM, 2014), mencionada no trabalho divulgado pela revista GRA (2014);
- A ferramenta *Voice Thread* pode produzir resultados afirmativos em relação à produção oral dos aprendizes (SOUZA e WEISSHEIMER, 2014), conforme publicação presente na revista RLE C (2014);

A utilização de diferentes recursos tecnológicos como as redes sociais, os fóruns *online*, as ferramentas digitais e os *softwares* mencionados acima podem potencializar o ensino de diferentes maneiras, de acordo com os resultados das pesquisas analisadas.

Outro aspecto considerado nas publicações refere-se às possíveis consequências da inclusão do ambiente *tandem* ao ensino e aprendizagem de LE. Segundo as pesquisas, esse ambiente pode proporcionar diferentes benefícios, entre eles:

- A possibilidade de desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz (GARCIA, 2010), conforme publicação destacada na revista RLE (2010);
- A oportunização de uma formação reflexiva a todos os envolvidos: professores em formação, formadores e mediadores (SALOMÃO, 2011), característica que pode ser encontrada na publicação da revista RBLA A (2011);

- A construção de significados e conhecimento de forma colaborativa com destaque para o papel do *feedback* externo no desenvolvimento das interações entre os pares (GARCIA e SANTOS, 2012), de acordo com trabalho divulgado na revista CALI C (2012).

Sobre o ambiente *tandem*, podemos asseverar que ele pode propiciar uma gama variável de possibilidades de sua inserção para o desenvolvimento de tarefas pedagógicas cujo enfoque seja o ensino de línguas.

Todavia, os aspectos positivos acerca da implementação de ambientes *online* parece não se restringir apenas ao *tandem*, uma vez que é possível observá-los também nos cursos *online* direcionados ao ensino e aprendizagem de LE. De acordo com trabalho publicado por Fontana (2010) na revista SIG (A, 2010), por exemplo, cursos de leitura *on-line* direcionados aos deficientes visuais podem oportunizar a construção de conhecimento em LE. Já a produção de Souza e Pereira (2011) pertencente à revista ROG (2011), notamos que esse tipo de curso pode ativar o conhecimento em processos de aprendizagem de L2. Além disso, esse tipo de curso pode oferecer espaços para a reflexão sobre teorias acerca das tecnologias pelos professores, segundo trabalho de Ramos (2014), publicado na revista IDD C (2014).

Entretanto, poucas são as pesquisas sobre os cursos *online* no Brasil, como podemos observar a partir do levantamento e análise das publicações investigadas, bem como ainda é pequeno o número de cursos voltados às TICs ao considerarmos a extensão continental de nosso país, conforme destaca Miranda (2013), que aponta certa dispersão de pesquisadores e estudos desenvolvidos na área de ensino e tecnologias, uma vez que podemos encontrar disciplinas sendo ministradas em São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco, por exemplo.

Não obstante, as publicações investigadas mostram também aspectos problemáticos referentes ao emprego das tecnologias, entre elas, a falta de preparo do professor.

Sobre a falta de preparo do professor, podemos apontar algumas questões referentes a ela, tais como:

- A falta de envolvimento para o ensino de Língua Inglesa como LE aos deficientes físicos por meio das tecnologias (FONTANA, 2010), mencionada não trabalho publicado na revista SIG A (2010);
- A incipiência na formação de professores em ambiente digital (LIMA, 2011, SAITO e RIBEIRO, 2013), conforme as publicações oriundas das revistas SIG B (2011) e RBLA (C, 2013);

- A necessidade do professor ser multiletrado, uma vez que ao assumir essa postura ele pode provocar mudanças em seu fazer pedagógico, considerando as necessidades de seus alunos para os desafios da era do ciberespaço (DIAS, 2012), de acordo com trabalho destacado na revista RBLA B (2012)
- A tecnofobia que pode ser causada pela falta de formação dos professores em relação às TICs (SAITO e RIBEIRO, 2013), segundo publicação divulgada na revista RBLA (C, 2013) respectivamente;
- A formação de professores, tanto em contextos virtuais quanto em presenciais não pode ser baseada em modelos fixos de ensino e aprendizagem (BEDRAN, 2013), de acordo com trabalho publicado na revista RBLA H (2013);
- Necessidade de domínio tecnológico pelos professores (XAVIER, 2011), mencionada na publicação divulgada pela revista CALI (2011);
- Necessidade dos professores em desenvolver capacidades no que diz respeito aos conceitos tecnológicos básicos e operacionais (KADRI, GAMERO e GIMENEZ, 2012), conforme produção presente na revista RLE (2012);
- Falta de inclusão do letramento digital, crítico e retórico na formação dos professores (SANTOS, 2013), de acordo com publicação pertencente à revista RBLA B (2013);
- Falta de fluência digital, considerada uma competência necessária para a criação de aulas mais atraentes e dinâmicas que motivem a produção significativa em LEs (FRANCO, 2013), destacada no trabalho divulgado na revista RBLA D (2013).

Por meio desses apontamentos, é notória a necessidade de maior atenção a essa questão na formação dos professores para que ocorram mudanças no fazer pedagógico, nas práticas de ensino e na postura do professor em relação às tecnologias. Consideramos que para que isso aconteça é necessário investimento, tempo, motivação, além de vontade política e engajamento dos professores. Em outras palavras, Kenski (2008) afirma a importância de que os professores tenham tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias, para que, na prática, façam escolhas conscientes que possam integrar situações reais e digitais.

Além disso, algumas das pesquisas analisadas destacam a importância dos professores durante o processo investigado, uma vez que é por meio de suas asseverações que podemos constatar seus anseios e dificuldades frente às TICs.

Podemos vincular outro fator acerca da formação do professor na área de ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs (2002) para o curso de Letras que enfatizam que o professor (...) deve ser capaz de refletir teoricamente

sobre a linguagem, **de fazer uso de novas tecnologias (Grifo Nosso)** e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (p.206).

Acerca desse cenário, Paiva (2005) propõe uma discussão que envolve a formação dos professores ao tratar o novo perfil dos cursos de Letras, concluindo ser imperativa a determinação de um percentual de horas mínimas a serem dedicadas ao ensino de LE em cursos de licenciatura com o uso da Internet.

Dessa maneira, compreendemos que as pesquisas acerca do uso de tecnologias em sala de aula de LE devem se estender à área de formação de professores, para que as universidades sejam capazes de preparar, de forma adequada, profissionais capacitados a atuar em uma sociedade marcada pelos recursos digitais e pelo fluxo contínuo de informações. Em outras palavras, entendemos que a universidade não pode desconsiderar essa realidade e continuar formando seus alunos como fazia há décadas, uma vez que uma formação que exija a construção de saberes diferenciados em um domínio teórico-prático que envolva, também, o manejo eletrônico das tecnologias enquanto ferramentas de apropriação de novos saberes se faz cada vez mais imprescindível, assim a relação entre tecnologia e ensino e aprendizagem de línguas pode continuar desenvolvendo-se com menos dificuldades e limitações frente às contínuas inovações tecnológicas.

Adicionamos a esse contexto, algumas limitações pontuadas pelas publicações que podem dificultar a inserção das tecnologias. Elas são:

- Problemas de infraestrutura que dificultam o trabalho com as tecnologias nas universidades públicas (MELO, 2012), divulgadas na publicação pertencente à revista RBLA A (2012);
- As atuais práticas pedagógicas brasileiras que já não atendem às necessidades da geração digital (SAITO e RIBEIRO, 2013), conforme trabalho publicado na revista RBLA C (2013);
- Falta de suporte institucional que pode configurar em fator limitante das práticas pedagógicas frente às tecnologias (TAVARES e OLIVEIRA, 2014, PINHO, 2013,), de acordo as produções encontradas nas revistas RBLA (E, 2013) e RBLA (A, 2014);
- Falta de trabalhos sobre: produção de texto hipertextual, vídeos e quadrinhos como ferramentas digitais (PAIVA, 2013), segundo trabalho publicado na revista RBPG (2013);
- Carência de pesquisas sobre: linguagem em ambientes virtuais como Twitter e Facebook, além da necessidade de pesquisas que abordam o uso de mensagem de celulares e dos aplicativos de *tablets* no ensino (PAIVA, op.cit);

- Incapacidade de se acompanhar a velocidade das inovações tecnológicas, sugerindo investimentos que possam fomentar pesquisas sobre os tópicos ainda não privilegiados (PAIVA, op.cit);
- Necessidade de aproximação entre as universidades e as escolas públicas para o desenvolvimento de novos estudos com o objetivo de promover novos conhecimentos e oportunidades de ensino e pesquisa (ANJOS-SANTOS, GAMERO e GIMENEZ, 2014), conforme trabalho publicado na revista TLA B (2014).

Tais asseverações demonstram como a falta de infraestrutura, a falta de diálogo entre as universidades e as escolas, bem como a utilização de práticas de ensino ultrapassadas podem ser entraves para a inserção das tecnologias.

Ainda sobre a questão da infraestrutura, podemos triangular os dados desta pesquisa com a última publicação da TIC Educação 2012⁹³, divulgada no dia 23 de maio de 2012⁹⁴ pelos: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) e Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br), na qual podemos notar: 1.) O crescimento da presença de computadores portáteis nas escolas públicas e 2.) A baixa velocidade de conexão que limita o uso das TICs nesse ambiente.

Embora tenha ocorrido um crescimento no número de computadores nas escolas pesquisadas, para 79% dos professores e 71% dos coordenadores pedagógicos há um número insuficiente desses equipamentos, o que dificulta ou dificulta muito o uso das TICs para fins pedagógicos, conforme a pesquisa. Além disso, em média, de 21 computadores de mesa nas escolas, 18 estão funcionando.

Ainda de acordo com os dados publicados, 99% das escolas públicas pesquisadas possuem computador, independentemente de estar instalado ou não e 89% dessas escolas tem acesso à Internet, sendo que 57% das escolas públicas possuem Internet sem fio, contra 73% nas escolas particulares. Todavia, para 78% dos diretores, 73% dos professores e 71% dos

⁹³Pesquisa sobre o uso das TICs nas escolas brasileiras, apoiada pelo Governo e Organizações Internacionais (UNESCO, Ministério da Educação e Consed), Universidades (PUC-Paraná, PUC-SP, UFMG, UFRGS E USP) e setor não- governamental (Instituto Ayrton Senna, Instituto Paulo Montenegro, Fundação Padre Anchieta, Fundação Victor Civita, Safernet e Consultores Independentes em Educação).

⁹⁴ Ver mais informações em www.cetic.br/2012/

coordenadores das escolas públicas, a baixa velocidade de conexão pode prejudicar a efetividade do uso das TICs no processo pedagógico.

Já no que diz respeito à realidade das escolas particulares, o uso de computador e Internet é maior entre os professores, possivelmente pela melhor infraestrutura que lhes é proporcionada, como destaca a pesquisa. Os dados indicam também que 21% das escolas particulares possuem computadores instalados em sala de aula, proporção três vezes maior que os 7% das escolas públicas.

A partir dos dados expostos acima, notamos alguns índices que revelam a falta de condições adequadas das escolas brasileiras para a utilização das TICs, cenário semelhante às das universidades públicas destacadas nas produções analisadas presentes neste estudo.

Adicionamos à falta de estrutura das instituições de ensino a necessidade de mais pesquisas que englobem as realidade *online* e *offline* ou físicas e virtuais, que tratem, sobretudo, o modo como a presença física se difere da virtual no que diz respeito ao ensino e aprendizado de línguas (SALOMÃO, 2010), conforme trabalho publicado na revista TLA A (2010).

Em relação à área de CALL, encontramos pesquisas, entre elas, a de Amaral (2011), presente na revista IDD C (2011), que aborda esse tópico e mostra que suas limitações são ocasionadas devido ao seu caráter multidisciplinar e que há também uma necessidade de maior conscientização sobre a existência desse campo e de sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas, conforme publicação de Martins e Moreira (2012), divulgada pela revista CALI (A, 2012).

Adicionamos aos resultados e limitações presentes nas produções selecionadas os possíveis encaminhamentos que são propostos por meio de indicação de algumas leituras e autores para o desenvolvimento de novas pesquisas, entre eles, podemos destacar:

- O livro *Linguagem, tecnologia e educação* que apresenta diversos autores que afirmam que a linguagem pode aproximar a tecnologia e a educação numa perspectiva interdisciplinar e interativa (REIS, 2010), conforme trabalho destacado na revista LIL (2010);
- Os estudos de Marcuschi como referencial teórico para a construção de outras pesquisas (RIBEIRO, ROCHA, COSCARELLI, 2010), destacados na produção divulgada na revista da ANPOLL;
- Teses e dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação das universidades federais e estaduais do Brasil no início do século XXI

destacadas na publicação de Miranda (2013) encontrada na revista RBLA (A, 2013),

- A obra de Sardinha por ser a primeira obra publicada no mercado editorial no Brasil a trazer atividades práticas e sistemáticas com o uso de *corpora* para o ensino de Língua Inglesa como LE no país (ARAÚJO e RAMOS, 2014), conforme produção pertencente à revista RLE (A, 2013).

No que diz respeito aos outros tópicos que compõem o quadro 46 deste item, denominamos como outro as pesquisas que trazem resultados únicos e diferentes dos listados, entre elas, podemos mencionar a publicação de Reis (2010), encontrada na revista LIL (2010), que considera que os documentos divulgados pela UNESCO, que tratam a política de acesso universal ao ciberespaço, parecem excluir fatores sociais que são importantes para que o acesso das tecnologias seja efetivo.

Sobre as pesquisas que não apresentam resultados, encontramos essa característica apenas no trabalho de Rodrigues e Souza (2010), publicado na revista SIG (B, 2010), visto que a pesquisa está em estágio inicial.

A partir da exposição dos resultados, das limitações e encaminhamentos presentes nas publicações investigadas notamos que inúmeros são os impactos, os desafios, as necessidades existentes para a inserção das tecnologias no ensino e aprendizagem de LE de forma efetiva e significativa. Dessa maneira, encerramos nossas considerações acerca da pergunta 3 que compõe este estudo, propondo a apresentação das considerações finais no item a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS E SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE FUTURAS PESQUISAS

Por meio da seleção de revistas e periódicos de QUALIS A (A1 e A2) avaliados pela CAPES na área de Letras/ Linguística nos períodos de 2010 a 2014, notamos a existência de 23 publicações, sendo que 14 delas há trabalhos sobre CALL, tecnologias e ensino e aprendizagem de LE.

Esses números revelam a necessidade de mais publicações, de chamadas de trabalhos que envolvam o tema ensino de línguas e tecnologia, bem como o desenvolvimento de periódicos nacionais avaliados pela CAPES direcionados a essa área.

Dentre os trabalhos analisados, é possível localizarmos diferentes investigações que são desenvolvidas a partir de uma gama variada de interesses, dada à diversidade de objetos de estudos encontrados acerca dessa temática. Sobre a classificação desses objetos e da identificação das revistas de origem, acreditamos que elas podem ser utilizadas para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Outro fator de destaque dessas publicações é a falta de conceitos importantes que envolvem esses trabalhos, sobretudo, aqueles que se referem à tecnologia e à linguagem. O mesmo ocorre com a não indicação dos tipos de estudo e metodologias utilizadas, elementos norteadores que podem direcionar os caminhos de pesquisa na área, uma vez que concordamos com Veraszto, Silva, Miranda e Simon (2008,) ao afirmarem que a tecnologia demanda um profundo conhecimento *do por que e do como seus objetivos são alcançados, se constituindo em um conjunto de atividades humanas associadas a um sistema de símbolos, instrumentos e máquinas (...), que visa a construção de obras e a fabricação de produtos, segundo teorias, métodos e processos da ciência moderna* (p.67).

Em relação aos resultados apresentados, podemos asseverar que as pesquisas mostram que são diversos os impactos e os desafios da tecnologia na sociedade e no ensino, bem como são inúmeras as necessidades, entre elas, de mais infraestrutura e de pesquisas que abordem o tema estudado.

Acerca das inovações e dos impactos tecnológicos, consideramos que eles podem contribuir com o aprendizado, contudo não é possível asseverar que eles conduzam necessariamente a ele, visto que concordamos com Moreira (2003) que afirma que *elas dependem de dois fatores alheios à tecnologia: a qualidade dos programas com os quais se trabalha e a preparação do professor para usar os mesmos de forma criativa e participativa* (MOREIRA, 2003, p.288).

Notamos, portanto, que a formação do professor compõe um dos desafios mencionados acima. A respeito dela, concordamos com o postulado de Lima (2013), em trabalho publicado na revista RBLA (G, 2013) ao asseverar que uma sólida formação/capacitação profissional pode garantir fluência, não apenas do uso da língua estrangeira alvo do ensino, mas também do uso das tecnologias tão necessária nos dias atuais.

Além disso, averiguamos que inúmeras são as oportunidades de ensino e aprendizagem de LE por meio da inserção de recursos tecnológicos como: *softwares*, *chats* educacionais, ferramentas *online*, ambientes virtuais e redes sociais, que se configuram como elementos que podem potencializar a aprendizagem e a motivação dos alunos frente às tecnologias.

Tais recursos podem ser tratados em novos trabalhos, uma vez que de acordo com as publicações analisadas existe uma lacuna de pesquisa que aborde esse tema, bem como a área de CALL, pouco privilegiada nos estudos divulgados pelas revistas nacionais de QUALIS A na área de Letras/Linguística.

Sobre esse contexto, concordamos com Dorneles (op.cit) e Reis (2010) de que há uma necessidade também de incluir atividades de CALL e outras tecnologias no currículo de cursos de formação de professores de línguas, para que essas atividades possam ser testadas e teorizadas e que novas pesquisas sejam desenvolvidas e publicadas a partir desse contexto.

A integração das tecnologias ao ensino é denominada “estágio de normalização”, apresentado por Bax (2003, apud REIS, 2010), em que o CALL se torna invisível e verdadeiramente integrado ao ensino. De acordo com Reis (2010), para que alcancemos esse patamar proposto por Bax:

(...) a área de CALL precisa melhor delimitar a sua agenda de pesquisa, para que, a partir dessa delimitação, seus pesquisadores possam propor atividades de ensino e de pesquisas orientadas, a partir de princípios teórico-metodológicos bem delimitados e por concepções de linguagem condizentes com as práticas sociais e discursivas realizáveis no ciberespaço. (REIS, 2010, p.7)

Dessa maneira, faz-se imprescindível a existência de uma agenda de pesquisa vinculada a essa temática nos números e volumes das edições que compõem os periódicos nacionais.

A respeito de nossa pesquisa, consideramos a existência de algumas limitações e a necessidade de mais investigações sobre publicações em periódicos nacionais e internacionais pertencentes à área, bem como de dissertações, teses e monografias.

Em suma, concordamos com os autores Verazto, Silva, Miranda e Simon (2008) que fazer tecnologia é fazer política e, dado que a política é um assunto de interesse geral,

deveríamos ter a oportunidade de decidir que tipo de tecnologia desejamos, apoiamos e tomamos como ponto de partida para o desenvolvimento de pesquisas.

Além disso, consideramos que a tecnologia e o ensino de línguas são práticas indissociáveis nos dias de hoje, que novas pesquisas sobre o tema são necessárias nessa área, devido às constantes mudanças tecnológicas inerentes ao próprio processo tecnológico, uma vez que:

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
.....
E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.

CAMÕES, L. V. de. 200 Sonetos. Porto Alegre: L&PM.

1998

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- _____. Estudo de Caso: seu potencial na educação. Simpósio. Caderno de Pesquisa 49, p.51-54, 1984.
- ARAÚJO, C; LOPES, J; NOGUEIRA, L; PINTO, R. Estudo de Caso. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.2008.
- AZEVEDO, J.F. Integração da Tecnologia Educacional ao Ensino Médio: Estudo de caso sob a ótica da Pedagogia de Projetos. Lavras-Minas Gerais. 2014.
- BARBIRATO, R. C. O uso de atividades comunicativas na aula de LE: alguns resultados. *Revista Contexturas* n°. 5: 27-44. 2000/2001.
- _____. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso. Tese de doutorado, Unicamp, Campinas. 2005.
- BONINI, A. Qualis de Letras/Linguística: uma análise de seus fundamentos. *RBPG*, v.1.n.2, p.141-159. 2004.
- BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. New York: Longman. 2000.
- _____. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. New York: Longman. 2001.
- CAMPOS-GONELLA, C. A Influência do Material Didático na motivação de aprendizes da Língua Inglesa em contexto de ensino público. São Carlos: UFSCar, Dissertação (Mestrado) 190f. 2007.
- CELCE-MURCIA, M. What Role for Grammar after the communicative Revolution? London: Applied Linguistics, 203-214.1989.
- CHAPELLE, C. A. *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CHARTIER, R. A aventura do livro. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

COSTA, S.M.S; GUIMARÃES, L.V.D. Qualidade de Periódicos Científicos Eletrônicos que utilizam o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). *Inf.Inf.;Londrina*, v.15, n.esp, p.76-93. 2010.

COTTA JÚNIOR, A. Novas Tecnologias Educacionais no Ensino de Matemática: Estudo de caso-Logo e do Cabri-Géomètre. Dissertação de Mestrado. Florianópolis. 2002.

COUTINHO, C.P & CHAVES, J.H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. CIEd-Universidade do Minho. 2002.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.16 Número 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp.221-226.2003.

DEUS, A.M; CUNHA, D.E.S.L; MACIEL, E.M. Estudo de caso na pesquisa qualitativa em Educação: Uma Metodologia. 2010.

ERICKSON, F. *Qualitative methods. Research in Teaching and Learning*. York: Macmillan Publishing Company.1990 p.75-100.

FÉLIX, A. Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. *Dissertação de mestrado*, Unicamp, Campinas.1998.

FRANCO, C.P. Autonomia na aprendizagem de Inglês: Um estudo de caso com nativos digitais sob a lente do caos e da complexidade. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

FREITAS. W.R.S; JABBOUR, C.J.C. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: Boas práticas e Sugestões. *Estudo & Debate*, Lajeado, v.18, n.2, p.7-22, 2011.

GRAHAM, G. Behaviorism. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2007.

GIL, A. C. Estudo de caso: fundamentação científica - subsídios para coleta e análise de dados - como redigir o relatório. São Paulo: Atlas. 2009.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

HYMES, D. On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269–293. 1972.

JACOB, L. K. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. *Dissertação de mestrado*, UNESP, São José do Rio Preto. 2002.

JOHANSSON, R. *Theory of Science and Research Methodology*. Royal Institute of Technology. Stockholm, 2004.

JOHANSSON, J. *Case Study Methodology*. 2003.

KENSKI, Vani M. *Educação E Tecnologias - O Novo Ritmo Da Informação*. São Paulo: Papirus, 2003.

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

MARCUSCHI, L. A. *Perplexidades e perspectivas da Lingüística na virada do milênio*. Trabalho apresentado na VI Semana de Letras da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 10-12 de fevereiro. 2003.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, C.B.M.J; MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. *Calidoscópio*, v.10. número 3. 2012

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, H.M.D. Relevância da abordagem qualitativa no estudo de caso. *2Congresso Luso-Brasileiro em Investigação Qualitativa*. 2013.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, F.D.S.S. Delineamento de pesquisas sobre escrita e tecnologias digitais: construindo um lugar para o trabalho em Estudos Linguísticos no Brasil a partir de seus programas de pós-graduação. *RBLA*, Belo Horizonte. 2013.

MORAN, J. *Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual. Saberes e Linguagens de educação e comunicação*, editora da UFPel, Pelotas, páginas 19-44. 2001.

MOREIRA, F.H.S. Evolução do Uso do Computador no Ensino de Línguas. *Revista Letras*, 59; p. 281-290. 2003.

NEVES, J.L. Pesquisa Qualitativa-Características, Usos e Possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.1.n.3. 1996.

NUNAN, D. Second language teaching & learning. Boston: Heinle&Heinle. 1999.

OLIVEIRA, A. A. Observação e Entrevista em Pesquisa Qualitativa. Revista Face, número 4. 2010.

OLIVEIRA, E.B.P.M. Periódicos Científicos Eletrônicos: definições e histórico. Inf & Soc: Est., João Pessoa, v.18, n.2, p.69-77. 2008. (Erica periódicos eletrônicos).

REIS, S.C. Do discurso à prática: Textualização de pesquisas sobre o ensino de Inglês Mediado por Computador. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. 2010.

REIS, S.C; GOMES, A.F; LINCK, A.J.M. Uso de podcast no Ensino de Língua Inglesa: Um estudo de caso. Revista Escrita. 2012.

RICHARDSON, R.J. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 13, n. 1, mar. 2013 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000100002&lng=pt&nrm=iso>.acessos em 14 set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000100002>.

SCHNELL, R.F. Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: Um estudo junto aos núcleos de Tecnologia Educacional do Estado de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. 2009.

SOUZA, R.A. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao sociointeracionismo. Universidade Federal de Minas Gerais. Fragmentos, n.26, p73-86. Florianópolis, 2004.

SOUZA, R.A; ALMEIDA, D.C. O Computador Tutor e o Computador Ferramenta no ensino de Línguas: Reflexões a partir de dois estudos de caso. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.15-45. 2007.

STAKE, R. E. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso. 2011.

_____. The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage. 1995.

_____. R.E. Handbook of Qualitative Research. International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks. London, New Delhi. SAGE PUBLICATIONS, 1994.

_____.Case Study methodology: na epistemological advocacy. In: Welch, W.W Case study methodology in educational evaluation. Proceedings of the Minnesota Evaluation Conference, 1981.

_____. The case study method in social inquiry. Educational Researcher, 7,2, 1978.

STUMPF, I.R.C. Reflexões sobre as revistas brasileiras. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v.1, n.3, p1-10. 1998.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.2003.

VALENTE, José Armando et al. Diferentes usos do computador na educação. Computadores e Conhecimento: repensando a educação, p. 1-23, 1993.

VIANA, N. Planejamento de Curso de Línguas – Pressupostos e Percurso. In: ALMEIDA FILHO, J.C. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Pontes, Campinas, 29-48. 1997.

VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. Case research in operations management. International Journal Of Operations & Production Management, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002.

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

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and Language Learning: An Overview. *Language Teaching*, v.31, n.2, p.57-71, 1998.

WARSCHAUER, M.; KERN, R. Network-based language teaching: concepts and practice. New York: Cambridge University Press, 2000.

YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____.Case Study Research: Design and Methods (2^a Ed) Thousand
Oaks, CA: SAGE Publications.1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Os três estágios do CALL desenvolvido por Kern & Warschauer (2000) e Warschauer (1996, 2000)

The Three stages of CALL organized by Kern & Warschauer(2000) and Warschauer (1996); (2000)	1970s-1980s: Structural CALL	1980s-1990s: Communicative CALL	21st Century: Integrative CALL
<i>Technology</i>	Mainframe	PCs	Multimedia and Internet
<i>English Teaching Paradigm</i>	Grammar-Translation & Audio-lingual	Communicative Language Teaching	Content-Based, ESP/EAP
<i>View of Language</i>	Structural (a formal structural system)	Cognitive (a mentally-constructed system)	Sociocognitive(developed in social interaction)
<i>Principal Use of Computers</i>	Drill and Practice	Communicative Exercises	Authentic Discourse
<i>Principal Objective</i>	Accuracy	Fluency	Agency

EXAMPLE OF A CHECKLIST
FOR RATING A CASE STUDY PROPOSAL

Communication

- Clarity: Does the proposal read well?
- Integrity: Do its pieces fit together?
- Attractiveness: Does it pique the reader's interest?

Content

- The Case: Is the case adequately defined?
- The Issues: Are major research questions identified?
- Data Resource: Are sufficient data sources identified?

Method

- Case Selection: Is the selection plan reasonable?
- Data Gathering: Are data-gathering activities outlined?
- Validation: Is the need and opportunity for triangulation indicated?

Practicality

- Access: Are arrangements for start-up anticipated?
- Confidentiality: Is there sensitivity to protection of people?
- Cost: Are time and resource estimates reasonable?

APÊNDICE 3

Revistas de QUALIS A1

ISSN	TÍTULO
0102-7158	ABRALIN (Curitiba)
0002-0206	African Studies Review
1130-3557	Agalia (A Corunha)
1461-0213	AILA Review
1517-106X	Alea: Estudos Neolatinos (Impresso)
1807-0299	Alea: Estudos Neolatinos (Online)
2317-2096	Aletria: Revista de Estudos de Literatura
1679-3749	Aletria (UFMG)
0002-5216	Alfa: Revista de Linguística (UNESP-IMPRESSO)
1981-5794	Alfa: Revista de Linguística (UNESP-Online)
0142-6001	Applied Linguistics
1794-4724	Avances em Psicologia Latinoamericana
2176-4573	Bakthiniana: Revista de Estudos do Discurso
1450-3417	Biolinguistics
0278-2626	Brain and Cognition
0093-934X	Brain and Language
0103-751X	Brasil (Porto Alegre)
1475-3820	Bulletin of Spanish Studies (2002.Print)
0102-5767	Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)
2175-7968	Cadernos de Tradução

1414-526X	Cadernos de Tradução (UFSC)
0008-4131	Canadian Journal of Linguistics
0008-7157	Casa de las Américas
0009-8388	Classical Quarterly
02669-9206	Clinical Linguistics & Phonetics
0010-1451	Colóquio. Letras
0011-1600	Critique (Revue)
0882-4371	Cultural Critique (Print)
1678-460X	DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Aplicada (Online)
0102-4450	DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Aplicada (Impresso)
1688-7794	Didáskomai: Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza
1461-4456	Discourse Studies (Print)
2237-6674	EntreVer- Revista das Licenciaturas
1139-3637	Espéculo (Madrid)
1518-0158	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea
0929-998X	Functions of Language
1167-5101	Genesis (Paris, 1992)
1413-9073	Gragoatá (UFF)
1980-4369	História (São Paulo. Online)
1577-3388	Iberoamericana (Madrid)
2175-8026	Ilha do Desterro
0101-4846	Ilha do Desterro (UFSC)

1984-5677	Interfaces Brasil/Canadá
1519-0994	Interfaces Brasil/Canadá (Impresso)
0020-7071	International Journal of American Linguistics
1447-9540	International Journal of Learning (Online)
1982-0836	Ipotesi (Juiz de Fora. Online)
1415-2525	Ipotesi (UFJF.Impresso)
0103-815X	Itinerarios (UNESP.Araraquara)
0911-6044	Journal of Neurolinguistics
0095-4470	Journal of Phonetics
1645-4537	Journal of Portuguese Linguistics
0378-2166	Journal of Pragmatics
1360-6441	Journal of Sociolinguistics (Print)
1355-6177	Journal of the International Neuropsychological Society (Print)
0022-510X	Journal of Neurological Sciences
0458-726X	Langages (Paris. 1966)
1535-0665	Language
0169-0965	Language and Cognitive Processes (Print)
0950-0782	Language and Education
0023-8309	Language and Speech
0097-8507	Language (Baltimore)
0954-3945	Language Variation and Change (Print)
0101-3335	Letras de Hoje (Impresso)
1984-7726	Letras de Hoje (Online)
1519-4906	Língua e Instrumentos Linguísticos

1518-7632	Linguagem em (Dis)curso (Impresso)
1982-4017	Linguagem em (Dis)curso (Online)
0024-3841	Língua (Haarlem. Print)
1132-0214	Linguística (Madrid)
0024-3892	Linguistics Inquiry
0024-3949	Linguistics (Berlin)
0929-7332	Linguistics in the Netherlands (Print)
0268-1145	Literary and Linguistic Computing
1413-2982	Literatura e Sociedade (USP)
0024-7413	Luso-Brazilian Review
1983-6821	Machado de Assis em Linha
1414-7165	Matraga (Rio de Janeiro)
0102-4809	O Eixo e a Roda (UFMG)
1414-1906	Pandaemonium Germanicum (Impresso)
1982-8837	Pandaemonium Germanicum (Online)
0031-7985	Philologus (Berlin)
0333-5372	Poetics Today
1521-804X	Portuguese Literary & Cultural Studies
0103-183X	Remate de Males
1984-6398	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
1676-0786	Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso)
0103-6963	Revista Brasileira de Literatura Comparada
1678-1805	Revista da ABRALIN
1414-7564	Revista da ANPOLL (Impresso)

1982-7830	Revista da ANPOLL (Online)
2237-2083	Revista de Estudos da Linguagem
0104-0588	Revista de Estudos da Linguagem
0020-3874	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros
0104-026X	Revista Estudos Feministas (UFSC.Impresso)
Sem	Revista Gragoatá (UFF)
0034-9631	Revista Iberoamericana
0872-2587	Revista Internacional de Língua Portuguesa
1579-9425	Revista Internacional de Linguística Iberoamericana
1317-7389	Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso
2079-312X	Revista Linguística (Online)
0870-4139	Revista Portuguesa de Filologia
0874-1336	Revista Portuguesa de História do Livro
0103-9989	Revista USP
0035-1466	Revue de Littérature Compareé (Paris)
1129-4205	Rivista di Studi Portoghesi e Brasiliani (Texto Stampato)
0033-698X	RLA. Revista de Linguística Teórica y Aplicada (Impresa)
0035-7995	Romance Notes
1415-3130	Semear (PUCRJ)
0302-1475	Sign Language Studies
1533-6263	Sign Language Studies
0102-8782	Tempo Brasileiro
1413-0378	Terceira Margem

1517-9737	Teresa (USP)
0001-4966	The Journal of the Acoustical Society of America
1807-0604	Tiraz (USP)
0103-1813	Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)
0874-5102	Veredas, Revista da Associação Internacional de Lusitanistas
1516-5159	Via Atlântica (USP)

Fonte:

file:///C:/Users/Roberta/Downloads/Revistas%20A1%20qualisCapes%20Fev%202015%20(1).pdf

APÊNDICE 4

Revistas de QUALIS A2

ISSN	TÍTULO
1518-0581	ABEI Journal (São Paulo)
1984-2090	Abril (Niterói)
1584-7083	Across Languages and Cultures (Print)
1983-4675	Acta Scientiarum. Language and Culture (Impresso)
1983-4683	Acta Scientiarum. Language and Culture (Online)
0874-5498	Ágora (Aveiro)
0221-8853	Améríndia (Paris)
1890-4580	Arena Romanística
1565-8961	Argumentation & Analyse du Discours
0155-0640	Australian Review of Applied Linguistics (Print)
0870-4112	Biblos (Coimbra)
0100-3262	Caderno CEDES (Impresso)
1413-625X	Cadernos de Literatura Brasileira
0104-8333	Cadernos Pagu (UNICAMP.Impresso)
0007-9871	Cahiers de Lexicologie (Paris)
1253-6806	Cahiers Robinson
2177-6202	Calidoscopio (Online)
1679-8740	Calidoscópio (UNISINOS)

1676-3521	Caliope (UFRJ)
1989-7383	Castilla. Estudios de Literatura
0104-3927	Cerrados (UNB. Impresso)
0103-4316	Classica (São Paulo)
1477-5700	Comparative American Studies (Print)
0010-4132	Comparative Literature Studies (Urbana)
1415-7403	Confluência (Rio de Janeiro)
1740-5904	Critical Discourse Studies (Print)
0122-8102	Cuadernos de Literatura en catálogo
2236-5400	Desenredo
1808-656X	Desenredo (PPGL/UPF)
2177-2940	Dialogos (Maringa)
0771-9744	Diogenes (Antwerpen)
0103-328X	Discurso- Departamento de Filosofia da FFLCH da USP
0102-4698	Educação em Revista (UFMG. Impresso)
0100-3143	Educação e Realidade
1678-4626	Educação e Sociedade
0266-0784	English Today (Cambridge)
1579-6825	Estudios Portugueses
0103-4014	Estudos Avançados (USP. Impresso)

0014-2751	Europe (Paris. 1923)
1517-4530	Filologia e Linguística Portuguesa
2176-9419	Filologia e Linguística Portuguesa (Online)
1021-7762	Folla Phoniatica et Logopaedica
1519-311X	Galáxia (PUCSP)
0761-9081	Géolinguistique (Grenoble)
1676-904X	Hispanista (Edição em Português)
1676-9058	Hispanista (Edición Española)
0750-8069	Histoire Épistémologie Language (Imprimé)
0104-5970	História, Ciência, Saúde-Manguinhos (Impresso)
0871-1569	Hvmanitas (Coimbra)
1180-3991	International Journal of Language and Communication Disorders (Print)
1475-8989	Journal of Language and Linguistics
1356-9325	Journal of Latin American Cultural Studies
0022-216X	Journal of Latin American Studies (Print)
0025-1003	Journal of the International Phonetic Association
0892-1997	Journal of Voice
1724-9074	La Lingua Italiana
0047-4045	Language in Society (London.Print)
1094-3501	Language Learning & Technology

1568-4555	Language Policy (Periodical Print)
0770-2817	L'Antiquité Classique
0023-8813	Latin American Theatre Review
1574-4728	Leiden Papers in Linguistics
0102-387X	Leitura. Teoria & Prática
1516-4586	Letras Clássicas (USP)
1519-3985	Letras (UFSM)
1125-1743	Letterature d'America
1678-0531	Liames (UNICAMP)
0101-4862	Língua e Literatura (USP)
1415-1928	Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso)
0024-3930	Linguístiche Beritche
0246-8743	Linx (Nanterre)
0849-0570	Literary Research (Montreal)
1437-5281	Lodz Studies in Language
1651-2022	Logopedics, Phoniatics and Vocology
0952-7206	LTU. Language Testing Update
0931-9484	Lusorama
1415-4498	Manuscrita (São Paulo)
0875-019X	Metamorfoses. Revista da Cátedra Jorge de Sena da Faculdade de Letras da UFRJ

1092-6488	Metaphor and Symbol
0104-0944	MOARA
1871-5621	Morphology (Dordrecht)
1808-561X	Morus (UNICAMP)
1961-8999	Nouveaux Actes Sémiotiques (Em Ligne)
0101-3300	Novos Estudos CEBRAP (Impresso)
0102-6267	Organon (UFRGS)
2176-8552	Outra Travessia
1807-5002	Outra Travessia (UFSC)
1808-1967	Patrimônio e Memória (UNESP)
0102-5473	Perspectiva (UFSC)
0907-676x	Perspectives: Studies in Translatology
1676-3076	Phaos (UNICAMP)
0921-4771	Probus (Dordrecht)
1657-0790	Profile
1806-8405	RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação
2316-9230	REBECA. Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual
0891-4222	Research in Development Disabilities
0034-7701	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
1806-9346	Revista Brasileira de História (Online)

1982-9701	Revista Cerrados (Brasília. Online)
0871-1682	Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literaturas
0034-7701	Revista de Antropologia (USP.Impresso)
0101-3505	Revista de Letras (UNESP. Impresso)
1981-7886	Revista de Letras (UNESP. Online)
1984-591X	Revista do GEL
1806-4906	Revista do GEL (Araraquara)
2236-0883	Revista do GELNE
1517-7874	Revista do GELNE (UFC)
0100-0888	Revista Letras (Curitiba)
1983-2400	Revista Linguagem & Ensino (Online)
1808-5024	Revista Mulheres e Literatura
2238-8915	Revista ORGANON
1980-6914	Revista Todas as Letras (MACKENZIE. Online)
0254-752X	Revolución y Cultura (Impresa)
1413-2109	Rua (UNICAMP)
1123-4075	Semicerchio (Firenze)
1465-5098	Shakespearean International Yearbook
0327-8956	Signo & Señã
2177-7306	Signum

2237-4876	Signum: Estudos da Linguagem
1516-6295	Signum (São Paulo)
0167-6393	Speech Communication (Print)
0039-2987	Studi Italiani di Filologia Classica
0103-2070	Tempo Social (USP. Impresso)
1678-2054	Terra Roxa e Outras Terras
1980-6414	Todas as Letras
1517-1000	Todas as Letras (São Paulo. Impresso)
1518-3319	Topoi (Rio de Janeiro)
1718-3510	Toronto Working Papers in Linguistics (Online)
1396-0482	Variaciones Borges
0104-8775	Varia História (UFMG. Impresso)
1415-2533	Veredas (UFJF. Impresso)
1982-2243	Veredas (UFJF. Online)
0042-4447	Vértice (Lisboa)
0043-7956	Word (Worcester)
1433-9889	ZFAL

Fonte:

file:///C:/Users/Roberta/Downloads/Revistas%20Qualis%20A2%20Capes%20fev%202015.pdf