

# AUTODIDATISMO E MULTILETRAMENTOS DIGITAIS: FATORES ESSENCIAIS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA<sup>1</sup>

*Aluna: Emily Karoline Coutinho Pacifico<sup>2</sup>  
Orientador: Prof. Dr. Inaldo Firmino Soares<sup>3</sup>*

**Resumo:** O presente artigo busca mostrar alternativas que proporcionem a promoção da autonomia no processo de aquisição de uma segunda língua, para que possíveis alunos autodidatas, sobretudo oriundos de escolas públicas, possam aprender de uma forma mais eficaz e divertida, a partir de suas necessidades e interesses. Para tanto, discutimos o autodidatismo a partir dos conceitos teóricos de Silva (2012) e Solomon (2005), assim como o papel do professor de um aluno autônomo, às vistas do que dizem Oliveira e Silva (2022). Na sequência, discutimos o processo de aquisição de uma segunda língua a partir da Teoria do monitor, de Krashen e Terrell (1998); opiniões contrárias à referida Teoria por parte de Mclaughlin (1987) e outras possibilidades para a mesma Teoria através de Swain (1995). Ademais, discutimos o conceito de multiletramentos com base em Rojo (2012) e no paradigma da aprendizagem interativa de Lemke (2010). Por fim, recorreremos a Anderson (2010) para introduzirmos o conceito de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para, enfim, apresentarmos algumas alternativas que julgamos auxiliares ao processo de aprendizagem de uma segunda língua na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** aquisição de segunda língua; autodidatismo; multiletramentos; tecnologias de informação e comunicação.

**Resumen:** Este artículo buscó mostrar alternativas que proporcionen la promoción de la autonomía en las instituciones educativas en la adquisición de una segunda lengua, para que los estudiantes autodidactas y alumnos de escuelas públicas puedan aprender de una manera más eficaz y divertida, a partir de sus necesidades e intereses. Para eso, discutimos el autodidactismo a partir de los conceptos teóricos de Silva (2012) y Solomon (2005), así como el papel del profesor de un alumno autónomo, a través de lo que dicen Oliveira y Silva (2022). Después, discutimos el proceso de adquisición de una segunda lengua a partir de la teoría del monitor de Krashen y Terrell (1998); opiniones contrarias a la teoría por Mclaughlin (1987) y otras posibilidades a la teoría a través de Swain (1995). Además, discutimos el concepto de multiletramentos a partir de Rojo (2012) y el paradigma de aprendizaje interactivo de Lemke (2010). Por último, recurrimos a Anderson (2010) para introducir el concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, finalmente, presentamos algunas alternativas que pueden ayudar a todo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** adquisición de segunda lengua; autodidactismo; multiletramentos; tecnologías de la información y la comunicación.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao final da disciplina homônima, ministrada pelo Prof. Dr. Inaldo Firmino Soares, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE, em 2022.1.

<sup>2</sup> Licencianda em Letras Português-Espanhol pela UFRPE – E-mail: pacifico\_emily@outlook.com

<sup>3</sup> inaldo.soares@ufrpe.br

## Considerações iniciais

Estamos em pleno século XXI: a era da tecnologia digital. No entanto, esse patrimônio moderno e contemporâneo aparenta não ter relevância nos ambientes educacionais, principalmente quando se trata da aquisição de uma segunda língua. Claro que computadores, *tablets*, projetores, entre outros equipamentos, são utilizados nas instituições de ensino, mas com qual propósito? É perceptível que as tecnologias estão sendo usufruídas apenas como substituição do papel, do trabalho manual, e não de forma a atingirem o seu potencial máximo. Roxane Rojo diz em entrevista sobre Multiletramentos para o Programa Pesco e Pnaic da SME Campinas (ROJO, 2019) que, hoje em dia, já convivemos constantemente rodeados por textos multimodais, os quais exigem o multiletramento para serem entendidos por completo. Também salienta que a introdução desses textos no nosso convívio “exige uma mudança histórica em sala de aula”, sugerindo que devemos incorporar os textos multimodais dentro do sistema de ensino o mais brevemente possível.

Porém, muitos professores têm receio de adotar essas tecnologias digitais em sala de aula, seja por se sentirem inseguros ao tentarem lidar com tais recursos seja por não quererem aprender a trabalhar com eles. Muitos docentes se perguntam, muitas vezes, “Como fazer o aluno aprender uma nova língua? Com novos métodos? Conosco, professores, nos desdobrando para que consigamos ser cada vez mais criativos?”, “Como criar novas formas de lecionar se temos que lidar com a sobrecarga que essa profissão traz consigo?” Muitos professores podem se fazer essas perguntas ao pensarem em como ser um melhor educador, mas parecem não notar que as tecnologias podem ser o grande aliado do docente na construção de uma aula mais didática e produtiva, mesmo diante da carga horária exaustiva.

Além disso, há outra solução para essa problemática, a qual sempre esteve em nossa frente: a motivação interna de cada aluno. Quem seria mais adequado do que o próprio discente para dizer a forma como quer aprender? Por que não utilizar o que ele tem a dizer para incentivar uma aquisição mais tranquila e eficiente? A esse respeito, Gabriele Tafarel (2018) ressalta que

Inúmeras teorias têm tentado explicar como se aprende uma língua adicional. Segundo Larsen-Freeman & Long (1991, p. 227), há pelo menos quarenta teorias de aquisição de segunda língua (ASL). Uma coisa em comum entre estas teorias é que nenhuma delas investiga o fenômeno do ponto de vista do aprendiz. (TAFAREL, 2018, p. 3)

Ou seja, historicamente, pouco se dá atenção à perspectiva do aluno dentro do processo de aprendizagem de uma segunda língua, o que pode ser prejudicial na relação entre o professor e o educando. Para que se possa extrair o melhor de cada discente, é preciso ter sempre em mente que cada um deles possui um motivo particular que o levou a querer aprender uma outra língua e que, portanto, cabe aos docentes saber utilizar esse interesse particular em prol da aprendizagem.

Um outro ponto a se considerar é o do aprendiz autodidata. Como, principalmente nas instituições de ensino básico, o docente pode auxiliar o aluno que prefere aprender os conteúdos por conta própria? Como não rejeitá-lo, mas sim fazer o educando perceber o seu potencial enquanto aluno autodidata? Como estimulá-lo para que ele possa expandir os seus horizontes sozinho, com o docente tendo apenas o papel de mediador?

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é colocar em destaque o interesse pessoal de cada discente na aquisição de uma nova língua através dos multiletramentos digitais, buscando, com isso, auxiliar o aluno autodidata, o qual tem mais facilidade de absorver conteúdos novos de forma autônoma e que necessita apenas de um guia e de ferramentas auxiliares para obter êxito nessa aquisição. Outro possível beneficiado desse estudo seria o aluno oriundo de escola pública, o qual não tem recursos suficientes para interagir com nativos ou fluentes da língua-alvo, assim como para fazer parte de um curso pago de línguas.

A motivação para a escrita deste trabalho surgiu da experiência pessoal da autora, a qual aprendeu uma segunda língua ainda na infância de forma autodidata, sem nenhum recurso financeiro investido em cursos de aprendizagem, apenas movida pelo próprio interesse de usufruir dos recursos midiáticos dos quais gostava na língua em que eles majoritariamente se encontravam: o inglês. Para realizar tal feito, a autora se utilizou das tecnologias da informação e comunicação (TICs), recursos que, embora valiosos, parecem ser esquecidos por grande parte das instituições de ensino de segunda língua.

Dentro dessa discussão, falaremos sobre o conceito de autodidatismo, ponto central da nossa discussão, sobre as opiniões de alguns autores quanto à aquisição de uma segunda língua, assim como iremos discorrer sobre os conceitos de multiletramento digital, a fim de pavimentar o caminho para as possíveis soluções para as problemáticas apresentadas.

## 1 Autodidatismo

Para dar início às discussões elencadas na introdução, precisamos, primeiramente, nos perguntar o que é o autodidatismo?

Geralmente, as pessoas tendem a pensar que o autodidata é aquele que consegue aprender tudo por conta própria, solitário em seus estudos, com uma genialidade intrínseca e rara. Mas não é bem assim que funciona, visto que todos nós podemos ter um pouco de autodidatismo no decorrer dos nossos estudos, como afirma Silva (2012) no fragmento abaixo:

O autodidatismo é uma atividade inerente à capacidade humana de conhecer. Todo indivíduo, em certo sentido, pode ser um autodidata. O contrário, é imaginar que só se atinge o conhecimento através da frequência à escola.” (SILVA, 2012, p. 169)

Os autodidatas nada mais são do que “pessoas que preferem ensinar a si mesmas ou que adquirem conhecimento de situações não educacionais” (SOLOMON, 2005, p. 3)<sup>4</sup> (tradução da autora), isto é, são as pessoas que preferem ir por outro caminho que não seja aquele da educação padrão, como nós conhecemos. Alguns podem até mesmo ficar irritados quando são guiados ao conhecimento como uma “fórmula a ser seguida”, como uma receita de bolo, pois, como diz o próprio Solomon, “a aprendizagem de habilidades práticas pode ocorrer

---

<sup>4</sup> Texto original: [...] a range of people who prefer to teach themselves or to pick up knowledge from non-teaching situations[...].

através de um método de imposição autoritária, o que pode ser insuportável para alguns autônomos entre nós” (2005, p. 4)<sup>5</sup> (tradução da autora).

Refletindo um pouco sobre essa questão, a irritação com o autoritarismo encontrado no campo dos estudos faz completo sentido, visto que o cerne da aprendizagem nada tem a ver com o “cabresto” que nos é imposto. O Professor Emilio Mira y López afirma em seu livro *Como estudar e como aprender* (2020) que o estudo é a análise e a compreensão dos elementos de um problema, a imaginação das possíveis soluções, a avaliação dos prós e dos contras para que, enfim, se possa chegar a uma defesa para o problema apresentado. Ressalta ainda o autor que o estudo não pode se limitar à assimilação de conteúdo ou de textos e livros, ele tem que se estender à consideração e à investigação direta do que se quer estudar.

O que significa dizer que a base de todo processo de aquisição de conhecimento vem da curiosidade, da vontade que se tem de resolver uma problemática encontrada. A partir do momento em que o sistema escolar nos força ao estudo apenas com o intuito de assimilar informações para “passar na matéria”, morre todo o sistema que nos faz capazes de realmente aprender com o que está sendo estudado, morre a vontade e o propósito do estudo, pois acaba criando pessoas que não têm autonomia alguma para desenvolverem sozinhas suas paixões nos estudos; mata até mesmo a possibilidade de esses alunos saberem que o estudo é algo inerentemente divertido. Por exemplo, muitos alunos chegam em uma universidade sem ter a mínima ideia de como ela funciona, já que nunca experimentaram um ensino mais autônomo, em que apenas o seu estudo e o seu planejamento para o semestre e para as atividades é o que irá garantir a sua aprovação, o que acaba por dificultar suas vidas dentro de uma instituição de ensino superior.

Diante disso, é possível perceber que é preciso transformar o ensino, principalmente o ensino básico, de forma a permitir que o aluno possa aprender a ser mais autônomo, que ele possa decidir os caminhos pelos quais quer aprender sem ficar “preso” a uma etapa de ensino apenas porque lhe foi dito que tem que ser assim, pois, como afirma Silva (2012),

---

<sup>5</sup> Texto original: Apprenticeship for the learning of practical skills can take place through a method of authoritative imposition, which the autonomous amongst us might find insupportable.

Mesmo a esfera do conhecimento formal (os espaços institucionais de ensino-aprendizagem) não esgota todas as possibilidades de *conhecer*. Em certas circunstâncias, o saber formal canônico vê-se obrigado a reconhecer o saber autodidata e incorporá-lo. (SILVA, 2012, p. 169)

### 1.1 Importância de um guia

Em toda a discussão até então desenvolvida, pode ter sido criada a impressão de que estamos defendendo a extinção dos mestres, professores ou docentes; muito pelo contrário, pois acreditamos que esses profissionais são essenciais em todo o processo de ensino e aprendizagem, já que “um mestre ou mentor exerce grande papel na vida de um aprendiz, visto que o estudo se torna menos árduo quando se tem um guia para orientar o percurso da aprendizagem” (OLIVEIRA; SILVA, 2022, p. 81). Um professor, quando bem integrado dos pormenores de sua profissão, pode auxiliar o discente em sua busca por conhecimento, sendo o responsável por indicar se o aluno está progredindo ou não dentro do caminho que o próprio educando escolheu, assim como auxiliá-lo com a disponibilização de um arcabouço de conhecimentos que o discente pode desconhecer, facilitando, assim, o caminho para a aprendizagem.

Portanto, o que estamos defendendo é que o autodidatismo tem o seu espaço dentro da sala de aula e que, além de acelerar o processo de aprendizagem para o aluno, pode auxiliar até mesmo os docentes em classe. Os educadores sabem que nem sempre é possível auxiliar os alunos ao mesmo tempo, como apontam Oliveira e Silva (2022) no fragmento abaixo:

A indisponibilidade do professor atuante no ensino regular pode ser evidenciada nos seguintes casos: excesso de turmas, escassez de tempo para aprofundamento em conteúdos, grades curriculares extensas e a padronização da educação exigida pelas escolas. Consequentemente, há momentos em que o aluno precisa improvisar e recorrer a uma nova alternativa para estudar sem a instrução de um mestre. (OLIVEIRA; SILVA, 2022, p. 81)

É aí que se percebe o autodidatismo, já que, como visto anteriormente, os estudantes têm plena capacidade de exercer a autonomia em seus estudos, o que,

consequentemente, auxiliará seus professores na tarefa de guiá-los rumo ao conhecimento.

Até aqui, traçamos uma visão panorâmica do que é ser autodidata e de que é possível introduzir mais autonomia para os alunos dentro da sala de aula. Precisamos, agora, saber como utilizar essa capacidade de forma que ela possa contribuir com os docentes em sala de aula, mais especificamente, no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Antes, porém, julgamos necessário entender, de fato, o funcionamento do processo de aquisição de uma segunda língua.

## **2 Aquisição de uma segunda língua**

Antes de nos debruçarmos sobre a questão da aprendizagem de uma segunda língua nas escolas, é preciso entender como essa aquisição se dá.

Nos estudos sobre a aquisição, foram levantadas diversas teorias e hipóteses sobre como o conhecimento é adquirido pelo ser humano, dentre elas o behaviorismo, a teoria gerativa e a teoria cognitiva, as quais foram base para o desenvolvimento dos estudos sobre a aprendizagem de uma segunda língua. Diante disso, cabe aqui citar alguns nomes importantes dessa área e o que eles pensam a respeito da aquisição de uma segunda língua.

Stephen Krashen, um dos autores que se debruça sobre a questão, acredita fielmente em sua teoria, a “Hipótese do Monitor” (tradução da autora). Utilizaremos como base para a explicação de seus métodos o livro escrito por ele e Tracy D. Terrell: *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*<sup>6</sup> (1998)

---

<sup>6</sup> A abordagem natural: aquisição de línguas na sala de aula (tradução da autora)

## 2.1 Hipótese do Monitor

Na Hipótese do Monitor, existem cinco pontos-chave que definem o processo de aquisição da língua: *The Acquisition-Learning Hypothesis*; *The Natural Order Hypothesis*; *The Monitor Hypothesis*; *The Input Hypothesis* e *The Affective Filter Hypothesis*. Explicaremos cada um deles a seguir.

### 2.1.1 The Acquisition-Learning Hypothesis<sup>7</sup>

Essa Hipótese sugere que adultos podem adquirir competências na segunda língua de duas formas: pela **aquisição** e pela **aprendizagem**. Na **aquisição**, que funciona de forma similar ao processo de aprendizagem da língua materna, não nos preocupamos com regras a serem seguidas nem com os “erros” cometidos, apenas exercemos de forma subconsciente a aquisição da língua-alvo através do contato com ela.

Já a **aprendizagem** é um processo consciente em que iremos buscar o conhecimento formal da língua, a fim de saber sobre as regras que a regem e sermos capazes de falar sobre ela.

Krashen e Terrell (1998) acreditam que a aprendizagem, através das aulas formais, focadas na correção de “erros” e na apresentação da gramática ao aluno, não é eficaz para a aprendizagem da língua-alvo.

Acreditamos que o caminho ideal a ser seguido em sala de aula é o caminho do estímulo da aquisição através da apresentação de insumos (vocabulário) adequados para o aprendiz, o qual será estimulado a buscar, por conta própria, cada vez mais insumos, assim como será visto na “Hipótese do Filtro Afetivo” (tradução da autora), o que é ideal, visto que o objetivo deste trabalho é estimular o autodidatismo na escola.

---

<sup>7</sup> A hipótese da Aquisição-Aprendizagem (tradução da autora)

### 2.2.2 The Natural Order Hypothesis<sup>8</sup>

É sugerido que a língua é adquirida em uma ordem previsível, mas não semelhante entre todos os que aprendem essa língua, ou seja, algumas estruturas tendem a ser adquiridas antes de outras no processo de aquisição, independentemente da idade ou da primeira língua do aluno.

Isso quer dizer que os docentes podem sondar os alunos para saber em que “nível” eles estão, a fim de lhes oferecer o insumo ideal para que eles possam evoluir dentro do processo. Saberemos um pouco mais sobre o “insumo ideal” na seção *The Input Hypothesis*

### 2.2.3 The Monitor Hypothesis<sup>9</sup>

Essa Hipótese postula que a gramática e a aprendizagem consciente têm apenas um papel dentro da performance de um aluno em uma segunda língua: o de ser um monitor, um revisor de tudo o que é adquirido no processo de aquisição da língua-alvo. Os estudantes, ao adquirirem mais conteúdo da segunda língua, podem aprender alguma sentença equivocadamente, o que leva à exteriorização imprecisa do conteúdo adquirido. É aí que entra tudo o que se aprendeu formalmente, a fim de readequar o que está desalinhado no processo de aquisição.

Vale salientar, de acordo com Krashen e Terrell (1998), que o monitor tem uma função limitada, só pode ser ativado pela vontade do aluno. O aprendiz precisa, portanto: (1) ter tempo para fazer o alinhamento das ditas sentenças, visto que é muito difícil que ele consiga fazer isso durante uma conversa; (2) estar focado na “forma correta” da língua e em se corrigir, pois, mesmo que o estudante tenha tempo, ele pode não querer se readequar e (3) saber a regra, já que é impossível termos conhecimento de todos os pormenores da língua-alvo.

Vemos aqui uma certa semelhança com as práticas de Análise Linguística que vêm sendo amplamente fomentadas no ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, o que nos remete à professora da Universidade Federal de Pernambuco Lívia Suassuna, para quem

---

<sup>8</sup> A hipótese da ordem natural (tradução da autora)

<sup>9</sup> A hipótese do Monitor (tradução da autora)

[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (SUASSUNA, 2012, p. 13)

Ou seja, é interessante que o aluno tenha conhecimento das regras, da “forma correta”, contudo o objetivo principal é que o discente tenha o domínio do fenômeno linguístico na prática, sem se importar com a gramática em um primeiro momento, para, então, se for da vontade do educando, aplicar as regras aprendidas a fim de utilizar uma forma mais adequada em sua fala ou escrita.

#### 2.2.4 The Input Hypothesis<sup>10</sup>

Aqui, Krashen e Terrell (1998) acreditam que o aprendiz sempre precisará de um insumo que seja levemente superior ao seu nível de competência atual, um insumo compreensível, para absorver cada vez mais a língua. Também sugerem que a leitura e a compreensão da fala são de importância primária dentro de todo o processo de aquisição da língua-alvo; as habilidades de fala e escrita são um processo natural, uma “consequência” das habilidades de escuta e leitura.

A compreensão desse vocabulário superior (até então chamado de insumo) é realizada através do contexto e das informações extralinguísticas, ou seja, não é preciso que o aprendiz tenha conhecimento do significado de cada item dentro de uma frase, mas sim que ele tenha a compreensão da mensagem que está sendo passada.

Outro ponto importante levantado dentro dessa Hipótese é que o “período silencioso”<sup>11</sup> (tradução da autora), um fenômeno da aquisição da segunda língua que consiste no silêncio do aprendiz em sua produção de conteúdo na língua-alvo por meses após o início do processo de aquisição nada mais é do que o período no qual o aprendiz está adquirindo insumos por meio da escuta e da leitura de materiais na segunda língua; ele somente iniciará a fala espontânea quando adquirir competência suficiente para isso.

---

<sup>10</sup> A hipótese do insumo (tradução da autora)

<sup>11</sup> Texto original: The silent period

Dessa forma, como já visto anteriormente, o papel do educador de um aluno autodidata é potencializar o insumo ideal através da compreensão do nível em que o discente se encontra para, então, oferecer ferramentas iniciais adequadas a seu estado atual no processo de aquisição. Assim, com as ferramentas adequadas, o aluno será capaz de, sozinho, expandir a sua aquisição dentro dos seus interesses particulares, o que tornará esse processo muito mais proveitoso para todos, assim como facilitará o trabalho do professor, já que ele não precisará se preocupar tanto em atrair o aluno constantemente.

### 2.2.5 The Affective Filter Hypothesis<sup>12</sup>

Por fim, a “Hipótese do filtro afetivo” indica que variáveis afetivas estão relacionadas à aquisição de uma segunda língua. Pessoas com auto-estima elevada e com motivação para aprender a língua-alvo geralmente se saíram melhor no processo de aquisição do que aquelas que não contam com esses fatores; também é postulado que as melhores situações para se aprender uma segunda língua são aquelas em que a ansiedade não é estimulada, a fim de potencializar a proximidade com a língua sem que ocorra uma rejeição.

Essa Hipótese é baseada nos estudos de Dulay e Burt<sup>13</sup>, que sugerem que fatores comportamentais estão relacionados à aquisição de uma segunda língua através do **filtro afetivo**. Pessoas que têm um filtro afetivo baixo são aquelas que têm uma atitude positiva e que, portanto, estarão mais abertas a receber os insumos, os quais, também, ficarão registrados com mais facilidade. Esses aprendizes também ficarão motivados a procurar e obter cada vez mais insumos, principalmente se estiverem em um ambiente que propicie a queda do filtro afetivo.

O filtro afetivo é de grande importância para os professores em sala de aula, pois, como afirmam Krashen e Terrell (1998), “[...] nossos objetivos pedagógicos não deveriam incluir apenas o oferecimento de insumo ideal, mas também criar uma

---

<sup>12</sup> A hipótese do filtro afetivo (tradução da autora)

<sup>13</sup> Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on Creativity in Language Acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), **Viewpoints on English as a Second Language** (p. 95-126). New York: Regents.

situação que promova um filtro [afetivo] baixo”<sup>14</sup> (tradução da autora). Em outras palavras, é preciso criar situações em sala de aula que, além de proporcionar um insumo adequado para o aluno, promovam um ambiente acolhedor e que estimule o processo de aquisição, sem criar medo e ansiedade nos educandos.

## 2.3 Críticas e outras possibilidades

É evidente que o modelo supracitado não é o único correto na área de aquisição de uma segunda língua. Existem críticas ao que foi elencado por Krashen e Terrell, obviamente, assim como foram adicionadas outras possibilidades ao que foi escrito por eles. Vejamos a seguir o que dizem outros estudiosos.

### 2.3.1 Críticas ao método - Barry Mclaughlin

A Teoria do Monitor foi alvo de muitas críticas por parte de outros estudiosos da área, como é possível perceber no estudo de Hassan (2022), incluindo Gregg (1984, *Apud* Hassan, 2022)<sup>15</sup>, que afirma que a teoria não é coerente, visto que a função do monitor não tem uso prático e que não há uma distinção entre aquisição e aprendizagem, chegando até a dizer que o termo “teoria” não deveria ser utilizado para se referir a ela.

Um dos principais críticos da teoria foi Barry Mclaughlin, o qual apresenta muitas restrições em seu livro *Theories of Second-Language Learning*<sup>16</sup> (1987) sobre os pontos elencados por Krashen, muito embora reconheça o esforço do autor em tentar reunir os principais pontos da aprendizagem de uma segunda língua em uma teoria, algo que não estava em evidência na época.

Mclaughlin diz que não há uma distinção clara entre a aquisição e a aprendizagem e que, por não saber especificar o que seria “consciente” e “inconsciente”, fica difícil determinar qual processo está atuando em uma

---

<sup>14</sup> Texto original: [...] *our pedagogical goals should not only include supplying optimal input, but also creating a situation that promotes a low filter.*

<sup>15</sup> Gregg, K. R. Krashen's monitor and Occam's razor. **Applied linguistics**, [S.l.], v. 5, nº 2, p. 79-100. <https://doi.org/10.1093/applin/5.2.79>

<sup>16</sup> Teorias da aprendizagem de segunda língua (tradução da autora)

determinada situação; também afirma que o Monitor é limitado em seu uso e que a “hipótese da ordem natural” não se sustenta, pois a afirmação de que existe uma ordem invariável e constante na aquisição das estruturas de uma língua não é válida em todos os casos, sendo seu único mérito o de afirmar que algumas estruturas são aprendidas antes que outras.

Continuando, diz também que a hipótese do insumo é intestável, já que não há uma definição clara do que seria o insumo compreensível para cada indivíduo, assim como o seu nível de competência atual com exatidão; por fim, Mclaughlin acredita que os fatores afetivos são importantes para uma aprendizagem mais eficiente de uma segunda língua, mas critica Krashen por, mais uma vez, não definir com precisão os conceitos utilizados e por não explicar como realmente o filtro afetivo funciona com base empírica.

### 2.3.2 Merrill Swain

Embora não descarte completamente as ideias postuladas por Krashen, Swain não admite que o processo de produção pela fala ou pela escrita sejam apenas uma “consequência” do processo de aquisição, como defendem Krashen e Terrell (1998), mas sim um processo que exige um esforço mental maior por parte do falante, o que leva à formação de uma pessoa mais ativa, mais autodidata em sua aquisição, como se pode perceber no fragmento abaixo:

pode ser que a importância da aprendizagem do *output*<sup>17</sup> resida na influência que ele exerce sobre os aprendizes, incentivando-os a processar a língua mais profundamente (com mais esforço mental) do que o *input*. Com o *output*, o aluno está no controle. Ao focar no *output*, talvez estejamos focando em maneiras com as quais os aprendizes possam ter um papel mais ativo, mais responsável em suas aprendizagens.<sup>18</sup> (SWAIN, 1995, p. 126) (tradução da autora)

---

<sup>17</sup> *output* = produção (fala/escrita); *input* = insumo (escuta/leitura)

<sup>18</sup> Texto original: *The importance to learning of output could be that output pushes learners to process language more deeply (with more mental effort) than does input. With output, the learner is in control. By focusing on output we may be focusing on ways in which learners can play more active, responsible roles in their learning. (1995, p. 126)*

Portanto, Swain (1995) sugere, no capítulo intitulado “*Three functions of output in second language learning*”<sup>19</sup>, que o *output* pode servir à aquisição de uma segunda língua de diferentes maneiras, como auxiliar a fluência, assim como pode ajudar na precisão da performance em uma segunda língua. Detalharemos três funções apresentadas pela autora que fazem parte desse processo, as quais estão majoritariamente relacionadas à precisão: *Noticing*, *Hypothesis testing* e *Conscious reflection*.

### 2.3.2.1 Noticing<sup>20</sup>

A primeira função detalhada por Swain trata da “função do aumento da consciência”<sup>21</sup> (tradução da autora). Ao tentar produzir na língua-alvo, o aprendiz pode desencadear o reconhecimento consciente dos problemas em sua fala/escrita, o que o levará a descobrir o que falta para que ele possa desempenhar adequadamente na língua-alvo; exemplificando, se o aluno não sabe qual seria o substantivo correto na língua-alvo, ele ficará tentado a pesquisá-lo, a fim de integrá-lo ao seu vocabulário.

Isso nos leva ao segundo ponto discutido nesta sessão. Ao se deparar com esses problemas, o aluno recorre a processos cognitivos para tentar resolvê-los, como utilizar o conhecimento de sua língua materna para preencher a lacuna na fala ou formular e testar hipóteses sobre formas e funções linguísticas, como veremos a seguir.

Assim, podemos perceber que é importante que o aluno tente produzir, a fim de criar essa consciência para enxergar os problemas em sua produção atual. Através do autodidatismo, até mesmo aquele aluno que sente vergonha de produzir em classe poderá exercitar seu *output* sozinho, sem a pressão de uma sala de aula.

---

<sup>19</sup> Três funções do output na aprendizagem de segunda língua (tradução da autora)

<sup>20</sup> Perceber (tradução da autora)

<sup>21</sup> Texto original: consciousness-raising function

### 2.3.2.2 Hypothesis testing<sup>22</sup>

A segunda ideia levantada por Swain é a de que algumas inadequações cometidas na fala e na escrita dos alunos ao performarem na segunda língua levantarão hipóteses internas sobre como ela funciona (ou deveria funcionar). Para testá-las, eles precisam continuar produzindo na língua escolhida. Assim, os aprendizes colocarão em prática novas formas e estruturas da língua para satisfazer as necessidades comunicativas, mantendo o que funciona e descartando o que não ficou adequado.

Da mesma maneira que a primeira função, a testagem das hipóteses levantadas através da produção é de grande valia no processo de aprendizagem dos discentes, devendo ser estimulada pelo professor e aprofundada pelos alunos.

### 2.3.2.3 Councious reflection<sup>23</sup>

Aqui, Swain trata da função metalinguística na produção do aluno. Se levantar hipóteses e testá-las é importante, compartilhá-las e refletir sobre elas, utilizando a segunda língua para fazer isso, é tão primordial quanto. A autora defende que, em classe, as tarefas de produção devem permitir que os alunos, ao tentarem produzir algo que queiram dizer na língua-alvo, sejam capazes de comunicar-se sobre a língua em si.

Isto é, ao realizarem atividades de produção, os aprendizes podem deparar-se com dificuldades, o que ativará a testagem das hipóteses. Diante disso, ao compartilharem as dificuldades e as hipóteses levantadas com os colegas ou até mesmo com o professor, os estudantes podem, juntos, trabalhar em uma solução para a problemática.

Outro ponto levantado é o de que é extremamente importante que ocorra a interação entre indivíduos, assim como a observação dessa co-construção de conhecimento, já que

---

<sup>22</sup> Testagem de hipóteses (tradução da autora)

<sup>23</sup> Reflexão consciente (tradução da autora)

Se aceitarmos a perspectiva vygotskiana de que [...] o desenvolvimento ocorrerá primeiramente no plano interpsicológico através da construção social de conhecimentos e processos, então uma examinação atenta do diálogo dos alunos à medida em que eles se envolvem em atividades de resolução de problemas deverá revelar diretamente os processos mentais<sup>24</sup> (SWAIN, 1995, p. 142) (tradução da autora)

A autora mostra, também, que um ambiente voltado apenas para a aquisição de insumos (*input*) através da orientação comunicativa não propiciará todas as condições necessárias para a aquisição de uma segunda língua e que pesquisas voltadas para a produção (*output*) apresentam evidências para a importância das tarefas colaborativas, já que, segundo ela,

Tais tarefas [...] não só estimulam o funcionamento do output como uma maneira de focar a atenção e testar hipóteses, mas também oferecem oportunidades para o output funcionar como uma ferramenta metalinguística.<sup>25</sup> (p. 141) (tradução da autora)

A língua possui uma função extremamente importante: a comunicação. Mesmo sendo autodidatas, os alunos precisarão, em contextos específicos, comunicar-se com outros falantes da língua-alvo; logo, a interação em sala de aula com a discussão metalinguística sobre as formas e funções da segunda língua é um processo fundamental na busca por uma aquisição mais eficiente.

### 3 Algumas possibilidades

Após uma breve explanação sobre o processo de aquisição de uma segunda língua, processo muito mais complexo do que é apresentado neste artigo, podemos perceber que todas essas contribuições nos servirão para implementar o caminho para uma sala de aula cada vez mais autodidata. Contudo, apenas isso não é suficiente, afinal, como dito nas considerações iniciais, estamos na era da tecnologia

---

<sup>24</sup> Texto original: *If one accepts a Vygotskian perspective that [...] development occurs first on the inter-psychological plane through socially constructing knowledge and processes, then it must be that a close examination of dialogue as learners engage in problem-solving activity is directly revealing of mental processes.*

<sup>25</sup> Texto original: *Such tasks, I would suggest, not only stimulate output to function as a means to focus attention and to test hypotheses, but they also provide opportunities for output to function as a metalinguistic tool.*

e, como agentes da educação, não podemos ignorar a revolução que acontece diariamente no mundo. Mas como o docente pode se tornar o aliado do aluno autodidata através das tecnologias digitais? Como pode o professor implementar esses recursos em sala de aula, mesmo no contexto de uma escola pública?

### 3.1 Multiletramentos

Para começar, precisamos saber o que é multiletramento. Na década de 1990, um grupo de pesquisadores, o Grupo Nova Londres (GNL)<sup>26</sup>, se reuniu para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou, em 1994, a “Pedagogia dos multiletramentos”. Dois anos depois, o mesmo grupo lançou o manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*<sup>27</sup> (1996), que se preocupava em mostrar a defasagem do ensino em relação aos novos tipos de letramentos que já faziam parte da vida da população. No documento, defenderam a inserção dos textos multimodais, os quais surgiram a partir das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na escola, a fim de que a própria instituição de ensino estivesse atualizada, visto que a sociedade, graças às TICs, se tornara moderna e globalizada, multicultural; e para que os discentes pudessem ter contato direto com esses textos, objetivando a formação de cidadãos atualizados do contexto social e das formas de comunicação que os cercavam, criando, assim, pessoas atualizadas e ativas dentro do contexto social. A esse respeito, Roxane Rojo diz que

para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012, p. 13).

Para discorrer sobre o processo de aprendizagem, Rojo recorre a Lemke (2010)<sup>28</sup>, para quem

---

<sup>26</sup> The New London Group

<sup>27</sup> Uma pedagogia de multiletramentos: projetando futuros sociais (tradução da autora)

<sup>28</sup> LEMKE, J. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49/2. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, 2010, p. 1-17. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18/04/2016.

*o paradigma de aprendizagem curricular* é dominante em instituições tais como escolas e universidades. O paradigma curricular assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo. Este é o paradigma do capitalismo industrial e da produção de massa baseada na fábrica. Desenvolveu-se simultaneamente a eles e em acordos filosóficos muito próximos; dá suporte às suas redes mais amplas de emprego e carreira e se assemelha a eles em autoritarismo, planejamento de cima para baixo, rigidez, escala econômica e incompatibilidades gerais ao novo mundo baseado no 'capitalista veloz' (veja abaixo). Por parte dos alunos, há ampla recusa e resistência, e seus resultados finais promovem pouco mais de utilidade demonstrada no mundo não acadêmico do que promovem alguns letramentos textuais e certificados de membro da classe média. O *paradigma da aprendizagem interativa* domina instituições como as bibliotecas e os centros de pesquisa. Assume-se que as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. Este é o paradigma da aprendizagem das pessoas que criaram a internet e o ciberespaço. É o paradigma mais do acesso à informação do que da imposição à aprendizagem. É o paradigma de como pessoas com poder e recursos escolhem aprender. Seu resultado final é geralmente satisfatório para o aprendiz e frequentemente útil para os negócios ou para a academia. Este é talvez também o paradigma do 'capitalismo veloz' (GEE, 1996), em que as economias baseadas na produção e circulação de informações favorecem a mudança rápida de grupos de trabalho de indivíduos flexíveis engajados em projetos que produzem resultados na hora certa [*just in time*] para consumidores de nichos mercadológicos. E tende a produzir menos 'aprendizagem comum' entre os membros da sociedade, favorecendo a especialização em educação de artes liberais. (LEMKE, 2010, p. 9-10, apud ROJO, 2017, p. 8-9)

Essa distinção nos faz perceber que ainda estamos presos à educação como o paradigma curricular, sem nenhuma flexibilidade, sem interação entre professor e aluno, o que, como já vimos anteriormente, não auxilia em nada o aluno autodidata. Para introduzir os multiletramentos no ambiente escolar, especialmente no ensino de uma segunda língua, e auxiliar a autonomia do discente, é preciso trazer uma pedagogia que se aproxime do paradigma da aprendizagem interativa, cujos conteúdos programáticos e os textos multimodais a serem trabalhados surjam a partir da necessidade e da realidade dos educandos, sendo o professor o mediador no processo de “acesso à informação”.

### 3.2 Tecnologias de Informação e Comunicação

Para introduzir nossas reflexões a respeito das Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante TICs, trazemos aqui o que nos diz o professor e pesquisador Jonathan Anderson:

Quando os primeiros computadores foram introduzidos nas escolas no fim da década de 1970, começamos a falar sobre computadores na educação. Junto aos computadores, chegaram as impressoras, *drivers* externos, *scanners* e as primeiras câmeras fotográficas digitais. Começamos a utilizar o termo TI, ou Tecnologia de Informação, para descrever os computadores e esses vários outros equipamentos periféricos. Então a Internet chegou junto aos computadores em rede, a *World Wide Web*, o *e-mail* e as ferramentas de busca. Um novo termo surgiu: TICs, sigla para Tecnologias de Informação e Comunicação, o qual abraça as muitas tecnologias que nos permitem receber informações e nos comunicar ou trocar informações com os outros.<sup>29</sup> (ANDERSON, 2010, p. 3-4) (tradução da autora).

Diante disso, podemos perceber que as TICs são as ferramentas das quais os seres humanos globalizados se utilizam para estarem conectados uns aos outros, gerando informações instantâneas e constantes; atualmente, elas são indispensáveis em qualquer sociedade, assim como as instituições de ensino, conforme nos diz Anderson (2010, p. 5) no fragmento abaixo:

Escolas, colégios e universidades são parte integrante de qualquer sociedade. Seria de esperar, portanto, que, da mesma forma que as TICs são indispensáveis ao funcionamento das sociedades modernas, essas mesmas tecnologias são igualmente indispensáveis às instituições de aprendizagem.<sup>30</sup> (tradução da autora)

---

<sup>29</sup> Texto original: When the first computers made their entry into schools in the late 1970s, we used to speak about computers in education. With computers came printers, floppy disk drives, scanners and the first digital cameras. We began to use the term IT, or Information Technology, to describe computers and these various peripheral devices. Then the internet arrived together with computer networks, the World Wide Web, email and search engines. A new term entered the language – ICT. The term ICT, short for Information and Communication Technologies, embraces the many technologies that enable us to receive information and communicate or exchange information with others.

<sup>30</sup> Texto original: *Schools, colleges and universities are an integral part of any society. You would expect, therefore, that in the same way that ICT are indispensable to the functioning of modern societies, these same technologies are equally indispensable to learning institutions.*

Portanto, é um pouco estranho pensar que as TICs não estejam introduzidas ativamente nas escolas, principalmente se considerarmos que a geração atual de alunos nasceu completamente envolta por essas tecnologias, as quais fazem parte do seu cotidiano. Logo, cabe à Escola tentar introduzir essas ferramentas em sala de aula, não apenas para auxiliar os alunos, mas também o professor, já que as TICs proporcionam cada vez mais o compartilhamento de conhecimento, o que fomenta a autonomia dos alunos, algo que já citamos como essencial dentro do paradigma da aprendizagem interativa e do que defendemos na construção deste trabalho.

Obviamente que há toda uma discussão em torno da falta de preparo na formação docente para lidar com essas tecnologias, a falta de recursos dentro das instituições públicas de ensino, assim como quais dessas tecnologias são as mais adequadas para que o professor utilize como material para as suas aulas. Porém, essas temáticas não são o foco deste artigo.

Apontaremos, agora, algumas ferramentas que podem auxiliar o professor na introdução dos multiletramentos em sala de aula, principalmente no contexto do ensino público, em que não se pode contar, em sua maioria, com recursos tecnológicos avançados, a fim de fomentar o autodidatismo na aquisição de uma segunda língua. Vale salientar que boa parte desses recursos foram utilizados pela autora em sua trajetória para a aquisição de sua segunda língua (o inglês). Também reforçamos que todas as ferramentas que serão apresentadas podem ser acessadas a partir do celular, o que auxilia no alcance que elas podem ter na escola pública.

### 3.2.1 Jogos digitais

Visto por muitos pais e educadores como algo prejudicial à educação, os jogos digitais são, na verdade, uma ferramenta muito útil, desde que utilizada da maneira correta. Seja qual for o gênero do jogo, o elemento mais importante desse recurso é a exposição à língua-alvo que ele proporciona ao aluno através dos elementos multimodais (imagens, falas dos personagens, músicas, vídeos, textos etc), os quais facilitam ainda mais a compreensão da mensagem como um todo, o que vai ao encontro da afirmação de Leão (2014), ao destacar que “isso se dá pelo fato da multimodalidade permitir a redundância de informações durante tarefas reais

e, por consequência, possibilitar que o jogador compreenda por outros canais uma informação não compreendida apenas através do texto escrito.” (LEÃO, 2014, p. 114). Quando falamos de jogos *online* (MMORPGs<sup>31</sup>, por exemplo), podemos, ainda, adicionar a comunicação em tempo real com outros falantes da língua-alvo, o que estimula a produção do aluno em uma segunda língua.

Os jogos digitais são, portanto, um ótimo recurso de *input* para os alunos, visto que proporcionam uma grande quantidade de léxico dentro de um contexto de “fala real” e “facilitada”, devendo ser utilizados a partir do interesse do discente dentro de sala de aula.

### 3.2.2 Séries e filmes

As séries e filmes podem ser grandes aliados do docente em sala de aula, desde que incluídas de forma planejada pelo professor. É notório que os estudantes preferem utilizar os recursos audiovisuais em seu tempo livre, dada a capacidade de entretenimento que eles proporcionam; esse favoritismo, portanto, pode ser utilizado a favor do educador, como preconiza Franco (2018, p. 183):

O audiovisual é um dos recursos mais capazes de trazer uma contribuição significativa para o ensino da língua inglesa. Sua utilização, quando aliada à proposta adequada, pode auxiliar o desenvolvimento das quatro habilidades fundamentais da língua: audição, fala, escrita e leitura. A escolha da proposta é determinante para que este desenvolvimento ocorra, pois, a atividade não pode estar centrada apenas no vídeo, mas a uma meta estabelecida previamente pelo docente, na qual ocorrem situações de uso legítimo da língua. Esta aproximação é uma das grandes vantagens do recurso citado.

Dessa forma, esses recursos podem ser utilizados de diversas maneiras, a depender da intenção do professor, como por exemplo: o docente pode pedir que os alunos assistam a um filme ou a um episódio de uma série e anotem as palavras que não entenderam, para poder montar um *flashcard*<sup>32</sup>; o conteúdo do filme pode servir para que os alunos possam conversar sobre ele, o que acaba exercitando a

---

<sup>31</sup> Sigla para Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (Jogos de Representação de Papéis Online multijogador em massa), gênero de jogo em que os jogadores assumem o papel de um personagem, geralmente em um mundo fantástico, com poderes, e o controlam nas interações e combates que ocorrem dentro do universo do jogo.

<sup>32</sup> Falaremos sobre isso adiante, no item 3.2.4 - Anki.

fala e a compreensão na língua-alvo; ou até mesmo um texto pode ser redigido sobre a temática central da produção audiovisual, exercitando, assim, a escrita; entre outras formas com as quais os filmes e as séries podem ser trabalhados.

Com isso, podemos perceber que, além de tudo o que já foi dito anteriormente, esses recursos audiovisuais aumentarão a motivação e o engajamento dos alunos em sala de aula, o que auxiliará profundamente no processo de aprendizagem da segunda língua.

### 3.2.3 Youtube

O *Youtube*, assim como outras plataformas de vídeo e *live streaming* (*Twitch*, por exemplo), tem o potencial de oferecer o insumo necessário e ideal para que o aprendiz aprenda uma segunda língua, bastando apenas que o aluno desenvolva o interesse em buscar os vídeos na plataforma. O *Youtube* oferece um conteúdo bastante diverso, que inclui os vídeos voltados para o ensino de diversas línguas, como também milhares de vídeos em qualquer língua falando sobre os mais variados tipos de assunto; além disso, a plataforma também oferece interação assíncrona com outros usuários, seja pelas comunidades dentro de um canal específico ou pelos comentários que podem ser realizados como respostas ao vídeo assistido, e síncrona, nesse caso, nas *live streamings* que acontecem, na interação em tempo real com o criador de conteúdo ou com outras pessoas que estão assistindo à transmissão.

De acordo com Dias de Carvalho Júnior e Silva (2020), não é possível que o discente alcance um alto nível de proficiência apenas com o tempo ofertado em sala de aula, mesmo em um ambiente propício para o ensino; logo, os autores defendem que

Para um entendimento maior da língua e da assimilação dos usos cotidianos desse idioma por seus falantes nativos, o aprendiz precisa ter contato diário com a língua. O YouTube se apresenta nesse momento como uma ferramenta que possibilita a abertura do horizonte dos discentes, uma vez que lhes oferta contato com diversos nativos com diferenças no sotaque, no país de origem, status social, etc., assim possibilitando um encontro com a língua em todas as suas nuances. A variedade de vídeos para instrução informal e autônoma é relativamente alta. (DIAS DE CARVALHO JÚNIOR; SILVA, 2020, p. 139)

Nesse sentido, é importante que, além das potenciais dúvidas que o aluno pode sanar nos diversos vídeos de instrução de língua inglesa que se encontram na plataforma, o professor invista no incentivo à exploração dos gostos pessoais dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, visto que é pouco provável que o discente queira assistir, em seu tempo livre, a algo que não é de seu interesse.

Vale reforçar que no tempo de lazer do educando, mesmo inconscientemente, o processo de aquisição acontece, assim como vimos anteriormente. Outro ponto válido é o de que a naturalidade e espontaneidade com a qual os vídeos informais feitos por falantes nativos são produzidos muito contribuem para uma aquisição mais fluida, assim como reforçam Júnior e Silva (2020) ao postularem que

É sabido que os aprendizes de língua inglesa, variando em nível, aprendem muito ao ter contato com a língua falada no dia a dia, ou seja, vídeos em que os falantes não estão seguindo um roteiro (como acontece, por exemplo, em CDs que acompanham livros didáticos) são úteis para nos ajudar a assimilar o ritmo, entonação e a linguagem cotidiana. (DIAS DE CARVALHO JÚNIOR; SILVA, 2020, p. 139)

Por fim, outro ponto a ser destacado é que a interação dentro da plataforma com outros falantes da língua-alvo auxilia bastante no processo de produção escrita do aluno, visto que é natural que o discente vá buscar cada vez mais vocabulário e conhecimentos gramaticais, a fim de se expressar melhor e de se fazer entender; assim como auxiliará no processo de leitura, pois ele também irá buscar entender o que está sendo comentado pelos outros falantes da língua-alvo que se interessam pelos mesmos assuntos que ele.

#### 3.2.4 Anki

O Anki é um aplicativo que utiliza a revisão de conteúdos de forma espaçada através do uso dos *flashcards*, cartões que contêm uma informação de um lado e a resposta do outro, a fim de que o usuário tente lembrar da informação que está na parte de trás. O *app*, através de um algoritmo próprio, oferece, a partir das configurações feitas no conjunto de *flashcards* a ser utilizado, uma quantidade de cartões para o usuário revisar diariamente, mostrando com mais frequência os

cartões em que o usuário diz não lembrar da resposta e com uma frequência menor os cartões em que ele lembra da resposta.

Muitos estudos comprovam a eficiência da revisão de conteúdos a partir da repetição espaçada, como salienta Betancor Falcón (2019) em seu estudo feito sobre o aplicativo:

No campo da psicologia cognitiva e educativa, centenas de estudos provam que a revisão espaçada de um determinado assunto resulta numa maior aprendizagem a longo prazo, em comparação ao estudo de uma grande quantidade de informação rapidamente em um curto período de tempo. Além disso, essa estratégia de aprendizagem tem um efeito positivo em vários outros aspectos da aquisição, como a memória, a resolução de problemas ou a extrapolação do que foi aprendido para novos e diferentes contextos.<sup>33</sup> (BETANCOR FALCÓN, 2019, p. 36)

Diante disso, o autor, que também é usuário assíduo do Anki, destaca a importância do aplicativo ao dizer que ele é a ferramenta perfeita para otimizar o tempo e o esforço dos alunos, assim como atesta que a disciplina é exercitada com o uso do *app*, pois estimula a criação e manutenção de bons hábitos diários de aprendizagem, como também a autonomia, o cerne deste trabalho.

Portanto, o professor pode, dentro do anki, criar cartões de vocabulário ou gramática a partir do conteúdo estudado e compartilhar entre os alunos, a fim de que eles possam exercitar em casa. Esses conteúdos podem ser utilizados nas avaliações de aprendizagem, a fim de perceber se estão sendo absorvidos pelos discentes. Os alunos também podem criar seus próprios conjuntos de *flashcards* para revisar o que julgam importante dentro de suas próprias realidades, instigando a autonomia nos seus estudos; a criação desses *flashcards* por parte dos discentes também pode ser utilizada como método avaliativo em algum momento, por exemplo. Salientamos que o Anki também pode auxiliar no período silencioso teorizado por Krashen, visto que auxilia bastante na aquisição de vocabulário.

---

<sup>33</sup> Texto original: *Within the realm of cognitive and educational psychology, hundreds of studies prove that the time-spaced reviewing of a particular matter results in a greater long-term learning, compared to studying quickly a big amount of information in a short period of time. Furthermore, this learning strategy has a positive effect in various other aspects of acquisition such as memory, problem solving or the extrapolation of what has been learnt to new different contexts.*

## **Considerações finais**

Neste trabalho, buscamos mostrar alternativas, através dos multiletramentos digitais, que possam auxiliar a promoção da autonomia dos alunos nas instituições de ensino, sobretudo as públicas, a fim de lhes proporcionar uma aprendizagem de segunda língua mais eficaz, em conformidade com suas realidades e interesses.

Nas discussões sobre o processo de aquisição de uma segunda língua, pudemos perceber que, embora não seja empiricamente embasada e seus conceitos não sejam apresentados com precisão, a teoria de Stephen Krashen nos mostra a base para a aquisição de uma segunda língua: estimular a aprendizagem a partir dos insumos, sem se preocupar com a gramática em um primeiro momento, fazendo com que o aluno tenha contato direto com a língua falada no dia a dia, o que certamente tem a capacidade de motivá-lo a buscar cada vez mais conhecimentos na língua almejada.

Diante disso, também entendemos, a partir dos estudos de Swain, que o uso das habilidades linguísticas de produção (fala e escrita) também são importantes para o processo de aquisição, visto que estimulam o levantamento e o compartilhamento de hipóteses sobre o funcionamento da língua, devendo ser estimuladas pelo professor em sala de aula, assim como a escuta e a leitura.

Para que esses conceitos possam ser aplicados na Escola Básica, optamos por apresentar a discussão sobre multiletramentos digitais, por acreditarmos que eles, por meio das TICs, podem exercer o papel de facilitadores da aprendizagem. Entendemos que é a partir da introdução de uma pedagogia mais interativa, em que o conhecimento é construído a partir da necessidade e da realidade dos educandos e da mediação do professor, que será possível a utilização desses multiletramentos em sua capacidade máxima.

Apresentamos, também, algumas TICs utilizadas com sucesso pela autora deste trabalho no seu processo pessoal de aquisição de sua segunda língua, como possibilidades de uso em sala de aula, no intuito de auxiliar professores que buscam alternativas em suas regências, assim como alunos que buscam caminhos para aprender suas línguas-alvo.

Reconhecemos a limitação deste artigo, tendo em vista todas as outras possibilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de

uma segunda língua, assim como todas as possibilidades de uso dos multiletramentos digitais e das TICs. Entretanto, colocando-nos no lugar de um docente de um educando autodidata, buscamos, por meio deste trabalho, compilar algumas informações basilares para que o leitor possa refletir e decidir os caminhos que seus estudos irão percorrer rumo a uma aquisição mais eficiente, proveitosa e, acima de tudo, divertida.

## Referências

Anderson, J. **ICT Transforming Education: a Regional Guide**. Bangkok: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>. Acesso em 24 mar. 2023

BETANCOR FALCÓN, S. **Anki & Flashcards**: Enhancing Long-term Memory and Self-learning with Spaced Repetition Software. Trabalho apresentado à VI Jornada Iberoamericana de Inovação Educativa no Âmbito das TICs e TACs, Las Palmas de Gran Canaria-Espanha, 2019, p. 35-39. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10553/58065>. Acesso em 03 abr. 2023.

DIAS DE CARVALHO JUNIOR, I.; SILVA, M. A. Youtube Como Rede Social: Contribuições da Plataforma para a Aprendizagem de Língua Inglesa. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 126–147, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/28964>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MAHMUDUL, H. Krashen's Monitor Model in L2 Acquisition: A Critical Review. **Utamax**: Journal of Ultimate Research and Trends in Education, Indonesia, v. 4, n. 3, p. 267-277, 27 Nov. 2022. Disponível em: <https://journal.unilak.ac.id/index.php/UTAMAX/article/view/11103>. Acesso em: 17 mar. 2023.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. **The Natural Approach**: Language Acquisition in the Classroom. 3.e. Reino Unido: Prentice Hall Europe, 1998. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/books/the\\_natural\\_approach.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf). Acesso em: 01 fev. 2023

LEÃO, L. B. C. **Vídeo games de RPG e a aquisição lexical multimodal de inglês como língua estrangeira**. Niterói: UFF, 2014. 135 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2014. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/10345>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MIRA Y LÓPEZ, E. **Como estudar e como aprender**. Tradução de Felipe Denardi. Campinas-SP: Kíron, 2020.

McLAUGHLIN, B. **Theories of second language learning**. Londres: Edward Arnold, 1987.

Oliveira, A. C.; Silva, N. C. A. O Autodidatismo como Método de Aprendizagem da Língua Inglesa para Alunos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês. **Revista Portuguesa Interdisciplinar**, [S. l.], v.3, nº 2, p.78-100, ago./dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.editoraenterprising.net/index.php/rpi/article/view/541>. Acesso em: 06 jan. 2023

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web21. **The ESPECIALIST**: Descrição, Ensino e Aprendizagem, São Paulo, v. 38,

nº 1, p. 1-20, jan-jul 2017. Disponível em:  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/issue/view/1796>. Acesso em: 22 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Multiletramentos**. Entrevista concedida ao Programa Pesco e Pnaic da SME de Campinas. São Paulo: 23 de mai. de 2019. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=iDu6TvO4svU&t=372s>. Acessado em: 20 abr. 2022

SILVA, A. O. D. Sobre o Autodidata. **Revista Espaço Acadêmico**, [S.l.], v. 11, nº 128, p.168-170, jan. 2012. Disponível em:  
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15695>.  
Acesso em: 05. jan. 2023

SOLOMON, J. **The Passion to Learn**: An Inquiry Into Autodidactism. 2. e. Nova York: Taylor & Francis e-Library, 2005.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 11-28.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: Cook, G.; Seidlhofer, B. (Org.). **Principle and practice in applied linguistics**: Studies in honour of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 125-144.

TAFAREL, G. As teorias de aquisição de segunda língua. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v. 1, nº 000127, p. 1-14, 31 jul. 2018. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/teorias-de-aquisicao-de-segunda-lingua>. Acesso em: 15 nov. 2022.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, Massachusetts, v. 66, nº 1, 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 23 mar. 2023.