

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

BRUNO CESAR VIEIRA MARIA

**O *WHATSAPP* COMO RECURSO DIDÁTICO  
FACILITADOR DE *AFFORDANCES* PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ORAIS EM  
LÍNGUA INGLESA**

Rio de Janeiro  
2020



Bruno Cesar Vieira Maria

**O *WHATSAPP* COMO RECURSO DIDÁTICO FACILITADOR DE *AFFORDANCES*  
PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ORAIS EM LÍNGUA  
INGLESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora Professora Dra. Edite Resende Vieira

Rio de Janeiro  
2020

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M332 Maria, Bruno Cesar Vieira  
O *WhatsApp* como recurso didático facilitador de *affordances* para o desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa / Bruno Cesar Vieira Maria. - Rio de Janeiro, 2020.  
150 f.

Inclui produto educacional: Híbrido das aulas de língua inglesa com o *WhatsApp*.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II.  
Orientador: Edite Resende Viera.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa (Ensino fundamental). 3. Proficiência oral. 4. *WhatsApp* (Aplicativo de mensagens) I. Viera, Edite Resende. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD: 428

Bruno Cesar Vieira Maria

**O WHATSAPP COMO RECURSO DIDÁTICO FACILITADOR DE *AFFORDANCES*  
PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ORAIS EM LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dra. Edite Resende Viera (Orientadora)  
MPPEB-CPII

---

Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça  
UNIGRANRIO

---

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves  
MPPEB-CPII

Rio de Janeiro  
2020

*Aos meus pais, Rosemary Vieira Moraes Maria (D. Rose) e José Maria Filho (Miro), por me mostrarem o caminho dos estudos, da humildade e da hombridade; por me incentivarem e me ajudarem de todas as formas, possíveis e impossíveis.*

*Em especial, aos amores de minha vida, minha esposa Ingrid e meu filho Lucas, por estarem sempre ao meu lado, em todos os momentos, me nutrindo de amor incondicional. Tudo é sempre por vocês, por nós!*

*À minha irmã Vanessa, por sua imensurável generosidade. Você fez o meu descer e subir a serra muito menos penoso. E, não menos importante, por me presentear com um sobrinho lindo: Arthur.*

*Enfim, a todos da família e aos amigos que nunca largaram a minha mão.*

## AGRADECIMENTOS

À vida, aos seus mistérios, aos meus antepassados, a todos os seres iluminados que cruzaram o meu caminho; em especial, ao grande Mestre, por desvelar a complexidade inerente à beleza da vida, os princípios da interdependência e apontar o caminho do meio.

À minha orientadora, Profa. Dra. Edite Resende Vieira, por ter acreditado em mim desde o início desta jornada. Sua orientação foi, acima de tudo, para a vida. Levarei seus ensinamentos, sua sabedoria e generosidade comigo para as estrelas.

À secretária de Educação, Rosana Mendes, e à profa. Flávia, por sua generosidade e por terem aberto as portas para a realização desta pesquisa.

Aos meus alunos que contribuíram para este trabalho com suas reflexões e vontade de desmistificar a visão estereotipada das aulas de língua inglesa de uma escola pública da periferia. Sem vocês, este trabalho simplesmente não existiria.

À minha eterna diretora e amiga, Elizabeth Borges, e a todos da minha segunda família que encontrei no Centro Educacional Rose Dalmaso (CEDAL), pelo incentivo e apoio nos momentos difíceis.

Aos Professores Doutores Rogério Neves e Márcio Vilaça, por participarem da Banca de Defesa e pelas sugestões procedentes da primeira leitura do nosso trabalho na Banca de Qualificação, seus apontamentos contribuíram de forma decisiva para o trabalho final.

A todos os professores e colegas de turma do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, pelo conhecimento partilhado, companheirismo e apoio nessa caminhada laboriosa que é trabalhar e estudar com vista ao crescimento profissional e pessoal. Não há palavras que possam ser astuciosamente usadas para expressar a gratidão que tenho por todos vocês.

A todos os funcionários do Colégio Pedro II, pelo acolhimento e imprescindível ajuda; por municiarem-me com livros, documentos, dentre outros recursos importantes para as apresentações de trabalhos e oficinas durante o curso.

## RESUMO

MARIA, Bruno Cesar Vieira. **O *WhatsApp* como recurso didático facilitador de *affordances* para o desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

O ensino da oralidade constitui um grande desafio para os professores de língua inglesa da rede pública de ensino em função das dificuldades enfrentadas nesse setor. Atualmente, porém, a Internet, à qual tem sido acessada especialmente por meio de dispositivos móveis como o celular, tem proporcionado aos aprendizes maior contato com exemplos de uso do idioma. Assim, esta pesquisa se propôs a investigar o desenvolvimento da oralidade com a integração de tecnologias digitais e foi norteadada pelo seguinte problema: em que medida o uso do aplicativo *WhatsApp* pode propiciar o desenvolvimento de habilidades orais nas aulas de língua inglesa? Traçou-se como objetivo geral investigar as contribuições da utilização do *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Para atingir esse objetivo, procuramos, por meio de uma intervenção pedagógica: (a) evidenciar as *affordances* percebidas com o uso do aplicativo *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa (b) identificar indícios de desenvolvimento da compreensão auditiva e produção oral e (c) avaliar as atividades desenvolvidas a partir do *WhatsApp*. Para conduzir a pesquisa em questão, seguimos os estudos de van Lier (2000, 2004, 2010) sobre a perspectiva ecológica de aprendizagem voltada para o uso de tecnologias digitais; de Bygate (2010), Thornbury (2009) e de Goh e Burns (2012) referentes à oralidade; as concepções de Widdowson (1991) e as orientações da BNCC (BRASIL, 2017) acerca do ensino-aprendizagem de língua estrangeira para fins comunicativos. A pesquisa é de cunho qualitativo e apresenta traços característicos de uma pesquisa-ação. Os sujeitos da pesquisa contribuíram com o trabalho investigativo respondendo questionários, participando de atividades pedagógicas *online* e de entrevistas semiestruturadas presenciais gravadas em áudio. A análise dos dados foi orientada pelos princípios teórico-metodológicos da Análise do Conteúdo. Como produto educacional da pesquisa em pauta, foi construído um caderno com sugestões para atividades de compreensão e produção oral mediadas por tecnologias digitais fundamentado nos estudos de Shneiderman (2006). Os resultados indicam que o *WhatsApp* pode ser usado como uma ferramenta pedagógica para complementar as aulas presenciais de língua inglesa. Os sujeitos da pesquisa encontraram diferentes tipos de *affordance* que os ajudaram a suplantarem restrições de espaço e tempo para a prática das habilidades orais, a compartilhar informação e a criar estratégias para a (inter)comunicação durante as atividades.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de língua inglesa; *Affordances*; Habilidades orais; *Whatsapp*; Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

MARIA, Bruno Cesar Vieira. **Using *WhatsApp* as a pedagogical tool to facilitate affordances for the development of English oral skills.** 2020. Dissertation (M.A.) – Colégio Pedro II, Dean's Office of Postgraduation, Research, Extension and Culture, Professional Master's course in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2020.

Teaching speaking skills is a great challenge for Brazilian teachers of English at public schools due to the difficulties faced in this sector. Currently, however, the Internet, which has been especially accessed through mobile devices such as cell phones, has provided students a wider contact with examples of language use. Hence, this research has proposed to investigate the development of speaking skills with the integration of digital technologies and has been guided by the following problem: How can the use of the software *WhatsApp* foster the development of speaking skills in English classes? The main objective was to investigate the contributions of the use of *WhatsApp* to the improvement of the speaking skills of a 9th grade group of students. To achieve this objective, through a pedagogical intervention, we aimed at: (a) showing perceived affordances to the development of the students' English speaking skills with the use of *WhatsApp* (b) identifying indications of listening and speaking skills' improvement and (c) evaluating the activities offered through *WhatsApp*. This academic investigation was based on the studies of Van Lier (2000, 2004, 2010) about the ecological perspective of technology-mediated learning, considered Bygate's (2010), Thornbury's (2009) and Goh and Burns' (2012) works related to orality, Widdowson's (1991) conceptions about the teaching and learning of the English language for communicative purposes, and the BNCC guidelines (BRASIL, 2017). This research was built upon a qualitative approach and presents traces of an Action Research. Its participants contributed to the investigation by answering questionnaires, doing online activities, and granting semi structured face-to-face interviews. As for the analysis of the collected material, Content Analysis procedures were applied. A workbook, based on the studies of Shneiderman (2006), with oral comprehension and oral production activities mediated by digital technologies was manufactured as the Research Educational Product. The findings of this study indicate that *WhatsApp* may be used as a pedagogical tool to complement face to face classes. The research subjects found different types of *affordances* that helped them overcome barriers of time and space for speaking and oral comprehension practice, share information and develop strategies for (inter)communication during the activities proposed.

**Keywords:** English Language teaching and learning; Affordances; Speaking skills; WhatsApp; Middle school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>Affordance</i> .....	36
Figura 2 - O <i>WhatsApp</i> e algumas características funcionais .....	62
Figura 3 - <i>Emojis, gifs</i> e figurinhas .....	62
Figura 4 - Eixo oralidade 9º ano .....	70
Figura 5 - Etapas da pesquisa.....	75
Figura 6 - Círculos de relacionamento.....	87
Figura 7 - Quatro estágios das atividades humanas .....	88
Figura 8 - Coletar-Relacionar-Criar-Doar.....	90
Figura 9 - Grupo criado no <i>WhatsApp</i> .....	92
Figura 10 - Proposta de capa para o caderno de atividades.....	98
Figura 11: Construindo um texto autobiográfico.....	99
Figura 12 - Construindo um texto autobiográfico: etapas da atividade .....	100
Figura 13 - Orientações para a primeira atividade .....	108
Figura 14 - Rascunho de um texto autobiográfico.....	109
Figura 15 - Subgrupos para intercomunicação.....	111
Figura 16 - Autobiografias.....	112
Figura 17: Conduzindo uma entrevista (relacionar).....	115
Figura 18 - Ferramentas digitais para compilação de arquivos de áudio.....	116
Figura 19 - Vídeos sobre o recesso de julho.....	117

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação da conexão à Internet (dados móveis e/ou <i>Wi-Fi</i> ) .....	103
Gráfico 2 - O celular como ferramenta de estudo .....	104
Gráfico 3 - Avaliação da compreensão auditiva.....	106
Gráfico 4 - Avaliação da produção oral.....	106
Gráfico 5 - Avaliação geral do desempenho falando inglês.....	107

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Uso de propiciamentos pelos participantes da pesquisa.....	39
Quadro 2 - Visão dicotômica entre fala e escrita.....	45
Quadro 3 - Exemplos de expressões formulaicas.....	47
Quadro 4 - Unidades oracionais e não-oracionais .....	48
Quadro 5 - Habilidades orais .....	53
Quadro 6 - Fragmento da Matriz de Referência de Inglês - 9º ano.....	71
Quadro 7 - Critérios de inclusão e exclusão .....	80
Quadro 8 - Criando um texto autobiográfico.....	93
Quadro 9 - Conduzindo uma entrevista .....	94
Quadro 10 - Falando sobre o recesso de julho.....	95
Quadro 11 - Cronograma das etapas da pesquisa.....	102
Quadro 12 - <i>Affordances</i> percebidas com o uso do aplicativo <i>WhatsApp</i> .....	125

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FGV-EAESP-GVcia	Centro de Tecnologia de Informação Aplicada da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LI	Língua Inglesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 APÓS LONGA CAMINHADA, UMA NOVA VEREDA SE APRESENTA .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Os caminhos percorridos.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 O problema e os objetivos da pesquisa: uma nova vereda.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Apresentando a justificativa.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4 Projetando a fundamentação teórica: revisão de literatura.....</b>	<b>25</b>
1.4.1 Uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da língua inglesa.....	26
1.4.2 Dispositivos móveis no ensino-aprendizagem da língua inglesa: o celular como recurso didático.....	28
1.4.3 O <i>WhatsApp</i> como uma alternativa para a hibridização das aulas de língua inglesa.....	29
1.4.4 O conceito de <i>affordance</i> nos estudos sobre o uso de tecnologias digitais móveis.....	31
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 A abordagem ecológica e o conceito de <i>affordance</i>.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 O ensino da língua inglesa: habilidades orais .....</b>	<b>41</b>
2.2.1 O ensino das habilidades orais: do nível da frase ao nível do discurso.....	41
2.2.2 Características da fala.....	44
2.2.3 Processos cognitivos subjacentes à produção oral .....	50
2.2.4 Compreensão auditiva e produção oral: as duas faces da mesma moeda.....	51
<b>2.3 Tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa.....</b>	<b>55</b>
2.3.1 O uso do celular como recurso didático: uma aproximação com o ensino híbrido.....	57
2.3.2 O <i>WhatsApp</i> como facilitador de <i>affordances</i> .....	60
<b>3 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: DIRETRIZES CURRICULARES.....</b>	<b>65</b>
<b>3.1 A BNCC do Ensino Fundamental e o eixo oralidade .....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 A BNCC e o uso de tecnologias .....</b>	<b>72</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>75</b>
<b>4.1 A estrutura da pesquisa.....</b>	<b>75</b>

4.2 Metodologia do estudo: o lugar de partida.....	76
4.3 Caracterização do campo de estudo.....	78
4.4 Sujeitos da pesquisa: critérios de inclusão e exclusão.....	79
4.5 Procedimentos para ingresso em campo.....	81
4.6 Instrumentos para a coleta de dados.....	82
4.7 Abordagem para a análise dos dados.....	84
4.8 Os ciclos das atividades de Shneiderman.....	86
4.9 Descrição das atividades aplicadas.....	91
<b>5 O PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>98</b>
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>102</b>
6.1 Do questionário.....	103
6.2 Das atividades a partir do grupo criado no <i>WhatsApp</i> .....	108
6.3 Das entrevistas com os grupos.....	121
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário semiestruturado.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO C - Parecer consubstanciado do CEP.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO D - Parecer da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis.....</b>	<b>150</b>

## APRESENTAÇÃO

É muito importante que os educadores possam visualizar quais são as reais tendências para o futuro e estejam conscientes para participarem desse processo ensino-aprendizagem, numa sociedade globalizada e informatizada. Não oferecer acesso aos novos recursos tecnológicos é omitir o contexto histórico, sociocultural e econômico, vivenciado pelos profissionais da educação e educandos (DINIZ, 2001, p.xii).

Com a democratização do acesso à Internet por meio de dispositivos móveis, por exemplo, o celular, e com a quantidade de tecnologias digitais disponíveis que podem ser utilizadas como ferramentas didáticas, o ensinar e o aprender uma língua estrangeira ganharam novos contornos. Hoje, uma vez conectados, temos acesso a uma gama de conteúdos e ferramentas digitais que potencializam a aprendizagem da língua inglesa.

Assistir a vídeos, ler textos, conversar com outros falantes do idioma (nativos ou não) em salas de bate-papo virtuais com recursos de áudio e vídeo são alguns exemplos atuais das possibilidades de uso do idioma. Aprender a utilizar essas tecnologias nas aulas de língua inglesa como ferramentas de aprendizagem, com a imprescindível ajuda dos meus alunos, motivou-me, primeiramente, a vislumbrar, em seguida, a planejar e, finalmente, a executar este trabalho investigativo.

Esta pesquisa, intitulada **O *WhatsApp* como recurso didático facilitador de *affordances* para o desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa**, está inserida na linha de pesquisa Linguagens e Letramentos no Ensino Básico do programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, RJ. Propusemo-nos a investigar as contribuições provenientes do uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e produção oral na língua inglesa. O estudo, norteado pelo problema **Em que medida o uso do aplicativo *WhatsApp* pode propiciar o desenvolvimento de habilidades orais nas aulas de língua inglesa**, foi conduzido em uma escola municipal na cidade de Teresópolis, no estado do Rio de Janeiro, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades pedagógicas propostas mediadas por ferramentas digitais foram realizadas a partir de um grupo criado no aplicativo *WhatsApp*.

No capítulo 1, tratamos do caminhar acadêmico e profissional do pesquisador, e abordamos os elementos basilares que nortearam este trabalho investigativo, tais como o problema da pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a justificativa para sua realização e a revisão de literatura.

Nos capítulos 2 e 3, o leitor encontrará o arcabouço teórico construído para este

estudo. Inicialmente, discorreremos sobre a abordagem ecológica e o conceito de *affordance* aplicado ao ensino de línguas mediado por tecnologias, e apresentamos uma análise sucinta sobre o ensino da oralidade em diferentes perspectivas metodológicas. Passamos, em seguida, a tratar das características da fala e os processos cognitivos subjacentes à sua produção. Abordamos o uso de tecnologias digitais no ensino da língua inglesa, o uso do celular como recurso para a aproximação com uma proposta de ensino híbrido e, finalmente, fazemos uma breve incursão histórica acerca das diretrizes oficiais no tocante ao ensino da língua inglesa até as orientações encontradas na recentemente homologada Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No capítulo 4, caracterizamos a pesquisa em pauta, detalhamos o campo de estudo e apresentamos os sujeitos participantes e os instrumentos para a coleta de dados. Ainda, no mesmo capítulo, discorreremos sobre o suporte teórico no qual apoiamos-nos para a elaboração das atividades pedagógicas aplicadas na turma participante. Por último, descrevemos as etapas da pesquisa.

No capítulo 5, discorreremos sobre o produto educacional, destacando suas características e estrutura organizacional. São demonstradas as etapas das atividades e o modelo de diagramação que propusemos seguir para a construção final do material didático.

No capítulo 6, apresentamos e discutimos o material da análise. No primeiro momento, expomos os dados coletados com os instrumentos e técnicas utilizados e o resultado das atividades desenvolvidas. Em seguida, realizamos a análise interpretativa desse material com base no arcabouço teórico adotado, nos objetivos traçados e nas observações realizadas durante a pesquisa.

Finalmente, no capítulo 7, trazemos as considerações finais com base em reflexões sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa e do produto educacional, sinalizando caminhos para futuras investigações. Além disso, disponibilizamos, nos apêndices e anexos, os modelos dos documentos utilizados.

## 1 APÓS LONGA CAMINHADA, UMA NOVA VEREDA SE APRESENTA

Não está em nenhum mapa; os lugares verdadeiros nunca estão. E, na educação, os ‘lugares verdadeiros’, cuja busca nos leva sempre para diante e para o alto, estão em nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentido para nossos alunos (MAGALHÃES, 2003).

Depois de anos estudando a língua inglesa em cursos livres, e de uma breve passagem profissional lecionando o idioma em algumas dessas instituições, ingressei no setor público em 2006. Deparei-me com um novo contexto de trabalho onde as técnicas aprendidas para o ensino das quatro habilidades básicas de leitura, escrita, compreensão e produção orais aprendidas eram pouco eficazes. Essa circunstância me levou a procurar, por conta própria, novas maneiras de ensinar o conteúdo da minha disciplina em escolas sem infraestrutura adequada e o mínimo de recursos tecnológicos. Além disso, nas salas de aulas, o número elevado de alunos, que trazem consigo as mais variadas expectativas e conhecimentos prévios sobre o porquê e para que aprender um novo idioma, tornou o meu trabalho ainda mais desafiador.

Em vista da falta de programas de formação continuada no setor público, resta ao professor a motivação intrínseca pela busca por conhecimento. Os desafios enfrentados tornaram-se estímulos para a minha vida profissional e acadêmica. Embora soubesse que a orientação dos documentos oficiais fosse a de ensinar, preferencialmente, as habilidades de leitura (BRASIL, 1998; DUQUE DE CAXIAS, 2004), oferecer aos meus alunos oportunidades para vivenciar a língua falada tornou-se quase uma militância.

Esclareço que não me refiro ao desejo do meu **eu-instrutor** que aspira que os alunos desenvolvam a tão sonhada fluência verbal na língua inglesa, mas ao do meu **eu-educador** que entende a modalidade oral como uma das vias para a aprendizagem do idioma.

Uma outra importante via é a Internet. A rede mundial de computadores descentralizou a figura do professor como o principal provedor de exemplos de uso da língua estudada. Hoje, a plataforma *YouTube*, por exemplo, é um recurso inesgotável de insumo linguístico para aprendizes da língua inglesa, sobretudo o de língua falada. Estudos, como os do Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br (BRASIL, 2017), indicam que, cada vez mais, pessoas de diferentes classes sociais têm navegado pela rede por meio de dispositivos móveis como os celulares.

Com base no exposto, o presente estudo procura investigar as contribuições da

utilização de um aplicativo para dispositivos móveis, o *WhatsApp*, no desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Neste capítulo, apresento os caminhos trilhados que nos levaram à circunscrição do problema e a justificativa desta investigação.

## 1.1 Os caminhos percorridos

A minha carreira no magistério sobreveio por acaso. Nunca me imaginara em uma sala de aula. Contudo, a oportunidade de trabalhar para o Centro de Cultura Anglo Americana (CCAA), uma escola de idiomas com unidades no Brasil e no exterior, inicialmente, ocupando as funções de atendente e de instrutor no laboratório de informática e, posteriormente, a de secretário, possibilitou-me trilhar o caminho pedagógico com uma bolsa de estudo. Em 2001, após o curso de formação de professores, comecei a dar aulas na mesma instituição de ensino.

Quatro anos depois, formei-me em Letras (Português/Inglês). No período em que estive na faculdade aprendi não somente a analisar o ensino da língua inglesa sob uma perspectiva crítica como também a observar a sala de aula como um espaço dinâmico e complexo. Enquanto estudava, o mercado de trabalho transformou-se significativamente. A proliferação dos cursos de idiomas gerou uma competição acirrada entre essas instituições de ensino. Muitos professores viram suas turmas serem esvaziadas e, conseqüentemente, tiveram seus salários reduzidos. Tais acontecimentos foram pontuais na minha decisão de prestar concurso para o setor público. Em 2006, iniciei o meu trabalho como professor de inglês na rede municipal de Duque de Caxias. Um ano depois, assumi minha segunda matrícula na rede municipal de Teresópolis. Foi no setor público que me descobri *educador* e não apenas um *instrutor* de língua inglesa.

Almeida (2012) difere o professor de cursos livres do professor que trabalha em escolas dizendo que este é, acima de tudo, um **educador** e, ao planejar suas aulas, deve considerar, entre outros aspectos, as funções sociais e políticas que estão atreladas ao uso da língua. Além disso, o professor educador deve aprender a trabalhar de maneira inter e transdisciplinar, trazendo para sua sala de aula assuntos pertinentes à vida em sociedade, tanto no âmbito local quanto global.

Findo o meu estágio probatório no setor público, senti a necessidade de voltar a estudar com o objetivo de aprender estratégias de ensino fundamentadas na literatura

especializada para melhor atuar no meu novo contexto de trabalho. O ensino das quatro habilidades, em particular o da oralidade, ainda se apresentava como um grande desafio para a minha prática.

Em 2006, participei do processo seletivo para o curso de Pós-Graduação (Especialização em Língua Inglesa) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e consegui uma bolsa parcial de estudo provida pela Embaixada Americana. Na PUC-Rio, conheci a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Inés de Kayon Miller e a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Isabel Cunha. Elas me apresentaram a um método de pesquisa crítico-reflexivo voltado para a dinâmica da sala de aula chamado Prática Exploratória (PE). Um dos princípios basilares da PE é o trabalho colaborativo entre professores e alunos. O trabalho monográfico de conclusão do curso foi apresentado com o título: **A sala de aula: um espaço caótico ou complexo?**. Apoiando-me na teoria do caos/complexidade, e tendo como suporte teórico os princípios da PE, analisei a dinâmica da interação dos meus alunos durante atividades de produção oral e escrita na língua inglesa.

Logo após o término do curso em 2007, tive a chance de participar do programa de intercâmbio linguístico-cultural oferecido pelo Consulado Americano a professores brasileiros de língua inglesa que atuam na rede pública. Nessa viagem, conheci projetos exitosos de outros professores e descobri que uma professora participante preparava seus alunos para um programa de intercâmbio similar chamado Jovens Embaixadores<sup>1</sup>. Um dos pré-requisitos básicos para participação desse programa é a fluência oral na língua inglesa. Embora soubesse que o projeto atendia a alunos da escolar militar, na época, indaguei-me se o mesmo projeto não poderia ser ofertado aos meus alunos das redes municipais de Duque de Caxias e Teresópolis.

Três anos depois, colaborei com um programa de formação continuada da prefeitura municipal de Teresópolis nomeado Experienciar. Objetivei demonstrar, em oficinas para os professores de inglês da rede, atividades criadas com recursos tecnológicos. A partir de então, a Internet tornou-se um meio no qual tenho investido para minha formação profissional e acadêmica.

Na comunidade virtual para professores brasileiros de língua inglesa mantida pela Conselho Britânico, por exemplo, tomei conhecimento de um curso de tutoria *on-line*. Fui contemplado com uma das vagas destinadas a professores brasileiros. O curso me oportunizou

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre o programa no endereço: <https://br.usembassy.gov/pt/education-culture-pt/programa-jovens-embaixadores/>.

vivenciar metodologias ativas em uma plataforma virtual e trocar experiências com professores participantes do Brasil, México, Chile e Inglaterra. As dinâmicas de interação e aprendizagem nesse ambiente, conjugadas com o acervo teórico-prático oferecido pelo curso, corroboraram a visão que eu tinha da sala de aula como um sistema adaptativo complexo (BORGES; PAIVA, 2011).

Na perspectiva da complexidade, as partes que compõem um sistema, uma sala de aula, por exemplo, estão em constante processo de interação, auto-organização, autorregulação e reagem a estímulos tanto internos quanto externos (MORIN, 2000, 2005). Uma vez concebida a aprendizagem sob essa ótica, passei a questionar o paradigma determinista, linear e homogeneizador das práticas de ensino tradicionais predominantes, especialmente quando se entende que cada aprendiz é um sujeito único, idiossincrático e, portanto, possuidor de diferentes modos de se perceber e de se relacionar com o seu meio (VAN LIER, 2000, 2004; 2010; MORAES, 2004, 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Enfim, o caminho percorrido descrito foi fundamental para o amadurecimento das minhas reflexões acerca do potencial uso de tecnologias para o desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa. Apresento abaixo algumas dessas ponderações:

- ✓ Tendo em vista a maior possibilidade de exposição à língua inglesa, como poderíamos aproveitar o contexto tecnológico atual para suplantar os obstáculos encontrados na escola pública que dificultam o ensino-aprendizagem da oralidade?
- ✓ De que maneira poderíamos analisar as contribuições no que concerne ao uso de tecnologias no desenvolvimento das habilidades orais?

Esses questionamentos me motivaram a escolher o Curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, uma vez que a proposta do programa é auxiliar o professor a desenvolver o olhar do pesquisador frente aos problemas encontrados na sua própria sala de aula, aliando a teoria à sua prática. As disciplinas oferecidas, principalmente as da área de tecnologia aplicada à sala de aula, ajudaram-me a definir o problema e os objetivos deste estudo, que serão apresentados na seção a seguir.

## **1.2 O problema e os objetivos da pesquisa: uma nova vereda**

Numa sala de aula tradicional, com poucos recursos didáticos, ainda podemos observar o professor como o principal provedor de conhecimento e de exemplos de uso da

língua falada. Não é incomum, por exemplo, que o professor ande pela sala atendendo às demandas linguísticas de cada um de seus mais de 35 alunos durante uma atividade de produção oral. Além disso, de acordo com Rodrigues (2016), mesmo quando o objetivo da aula é a construção de textos orais, as atividades são geralmente baseadas no sistema linguístico da escrita. A ênfase nos exercícios de leitura e interpretação de textos está ancorada numa realidade em que não havia oportunidades para a prática das quatro habilidades linguísticas - ouvir, falar, ler e escrever - fora do contexto escolar (MOITA LOPES, 1996; BRASIL, 1998).

Os próprios cursos de Letras, segundo Silva (2000), não priorizavam o desenvolvimento da competência oral dos graduandos. Em 2018, é publicado no jornal O Globo que apenas 15 % dos professores que atuam na rede pública têm domínio da língua inglesa. Os dados são de um censo realizado em 2017 com professores da Educação Básica. O cenário descrito vai de encontro à demanda do mercado de trabalho atual que tem exigido fluência no idioma, segundo outro artigo publicado no mesmo jornal em 2019 (FERREIRA, 2018; RIBAS, 2019).

Estudos demonstram que o uso de tecnologias digitais móveis no âmbito educacional tem promovido diferentes possibilidades de aprendizagem (CHINNERY, 2006; UNESCO, 2014; GODWIN-JONES, 2018). Além disso, adotar uma tecnologia próxima à realidade dos aprendizes pode ser uma maneira de motivá-los a se aventurar pelas novas modalidades de comunicação disponíveis na Internet, a conversar com falantes da língua inglesa de outros países e culturas e, até mesmo, a produzir e compartilhar conteúdos com o mundo conectado.

O cenário emergente e a minha experiência como professor da rede pública foram basilares na minha decisão de investigar as contribuições advindas do uso do celular como recurso didático para o desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa. Assim, propusemos um estudo voltado ao desenvolvimento da oralidade com a integração de tecnologias digitais que foi norteado pelo seguinte **problema: em que medida o uso do aplicativo *WhatsApp* pode propiciar o desenvolvimento de habilidades orais nas aulas de língua inglesa?** Tendo o aplicativo *WhatsApp* como o recurso tecnológico que nos possibilitou mesclar o espaço físico da sala de aula com o ambiente *on-line*, traçamos para esta pesquisa o **objetivo geral** a seguir:

- ✓ Investigar as contribuições da utilização do *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançarmos o **objetivo geral** proposto, foram delineados alguns **objetivos específicos**, tais como <sup>2</sup>:

- ✓ Evidenciar as *affordances* percebidas com o uso do aplicativo *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa.
- ✓ Identificar indícios de desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e produção oral.
- ✓ Avaliar as atividades desenvolvidas a partir do *WhatsApp* para o desenvolvimento das habilidades orais.

A pesquisa teve como sujeitos participantes um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da zona urbana do município de Teresópolis. As atividades foram mediadas por tecnologias digitais compartilhadas em um grupo criado no aplicativo *WhatsApp*. A proposta didática tinha por objetivo a construção de gêneros discursivos na língua inglesa (uma autobiografia, uma entrevista e um relato sobre as atividades feitas durante o recesso de julho).

O estudo corrobora as orientações quanto ao uso da linguagem digital e a inclusão de práticas discursivas encontradas na recentemente homologada Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). No entanto, cabe aqui destacar que um documento por si só não é garantia de que tais mudanças paradigmáticas ocorrerão nas escolas da noite para o dia, especialmente aquelas no tocante a concepções de ensino-aprendizagem.

Concordamos com Almeida (2012) quando diz que mudanças demandam tempo. Experimentar novas abordagens e metodologias de ensino, refletir sobre os resultados alcançados e compará-los às práticas pedagógicas já consolidadas demandam tempo. Além do mais, aceitar mudanças não necessariamente significa abandonar práticas anteriores.

Corroboramos a orientação prevista na LDB (1996), destacada por Leffa (2000, p.10), de que o ensino deva ser “ministrado com base no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”. Desse modo, descarta-se a premissa de que a adoção de um único método culminará na resolução dos problemas enfrentados por professores nos mais diversos contextos educacionais em todo território nacional. Segundo Vilaça (2008, p.82) o ecletismo metodológico permite que:

---

<sup>2</sup> O conceito **propiciamento**, *affordance*, em inglês, será discutido mais detalhadamente no referencial teórico.

[...] o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas.

Também sabemos que, paralelamente a essas propostas, é preciso investir na infraestrutura das escolas, nos profissionais da educação e em trabalhos de pesquisa que aliem a teoria à prática do professor, que vivencia de perto a dinamicidade e a complexidade de sua sala de aula (ANDRÉ, 2015). Em outras palavras, é o próprio professor, no exercício de sua autonomia, que saberá como colocar em execução quaisquer sugestões no que diz respeito a procedimentos metodológicos impostos por meio de diretrizes oficiais.

### **1.3 Apresentando a justificativa**

Não há como negar a influência da tecnologia no nosso dia a dia. A maioria de nossas atividades cotidianas envolve o uso de dispositivos móveis conectados à Internet. Lévy (1999) refere-se a esse ambiente digital de comunicação, que surge por meio da interconexão mundial de computadores, como ciberespaço. Ao definir o termo, o autor ressalta que o *ciberespaço* não é apenas “a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p.17). Da dinâmica interacional entre os usuários e esse ecossistema digital, emergem diferentes padrões de comportamento e modos de pensamento que se retroalimentam dentro do próprio sistema, os quais o autor traduz como *cibercultura*.

Como podemos observar, o ser humano desenvolve tecnologia e é ao mesmo tempo influenciado por ela. Essa relação simbiótica ampliou nossas concepções de espaço, tempo e conhecimento. Hoje, por exemplo, podemos mesclar o ensino presencial com o *on-line*. As interações humanas podem ser realizadas tanto sincrônica quanto assincronicamente. A velocidade na qual as mudanças técnico-científicas acontecem determina a provisoriedade do conhecimento, de modo a transfigurar o modelo tradicional de ensino.

Para acompanhar tais mudanças, é preciso estar constantemente atualizado. Os desafios da vida contemporânea não apenas exigem novas funções cognitivas, mas uma mudança radical de postura frente ao ato de aprender, entendido como um processo contínuo. Cabe, portanto, a escola preparar nossos alunos para esse cenário dinâmico onde o foco deixa

de estar no ensino e desloca-se para a aprendizagem. Quando a aprendizagem deixa de ser um produto, o paradigma emergente no âmbito educacional torna-se o **aprender a aprender**, uma habilidade a ser desenvolvida e que tem transformado a relação com o conhecimento (LÉVY, 1999; LIBÂNEO; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006).

Para o ensino da língua inglesa, a Internet possibilitou uma maior exposição a exemplos de uso da língua falada por meio de vídeos, programas de TV, séries e filmes (BRAGA, 2012). As salas virtuais de bate-papo oferecem oportunidades de uso do idioma em situações reais de comunicação. Algo que não era possível na sua primeira versão menos interativa. O aplicativo *Paltalk*<sup>3</sup>, por exemplo, possibilita-nos fazer parte de uma comunidade virtual composta por inúmeras salas de bate-papo organizadas por temas onde seus membros de diversas partes do mundo interagem através do texto escrito ou utilizando recursos de áudio e vídeo.

Estudantes relatam o desejo de aprender a falar o inglês e se sentem desapontados quando o professor não oferece oportunidades para comunicação oral. Quando discutimos o ensino da oralidade na escola pública, os problemas levantados são quase sempre os mesmos: quantidade elevada de alunos nas salas de aula, carga horária insuficiente e competências linguísticas limitadas, tanto por parte dos alunos quanto dos professores (BRITISH COUNCIL, 2015; EF EPI, 2019). Outras dificuldades relatadas são a falta de motivação e de hábitos de estudo dos alunos, além de materiais didáticos descontextualizados (SCHMITZ, 2009; ARAGÃO, 2017; GOMES JR. *et al.*, 2018).

Conforme destacado nos artigos do jornal O Globo, a falta de domínio da língua pelo próprio professor torna-se mais um obstáculo. No entanto, como salienta Schmitz (2009), o que se espera de um professor de língua estrangeira é que, além do domínio didático-metodológico, ele saiba falar o idioma.

No tocante à oralidade, Marcuschi (2008) ressalta que esta modalidade continua na moda e que, segundo o autor, “Parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas” (MARCUSCHI, 2008, p.24). Fato constatado com o vultoso aumento de influenciadores digitais que usam a plataforma *YouTube* como um canal de comunicação e veiculação de seus produtos.

Cabe aqui destacar que não desconsideramos as dificuldades encontradas no setor público. No entanto, com um olhar otimista e atento às mudanças no âmbito tecnológico, às

---

<sup>3</sup> Para mais informações sobre o aplicativo, acessar: <https://pt-br.paltalk.com/>.

novas demandas do mercado de trabalho e à vontade manifesta dos próprios alunos de aprender a falar o idioma, esta pesquisa procura investigar as contribuições da utilização do *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

A escolha por esse segmento deu-se por acreditarmos que alunos dessa faixa etária são mais maduros emocionalmente, têm mais responsabilidade por seus estudos e aparentam utilizar seus celulares com mais frequência e liberdade. Além disso, entendemos que, ao compreenderem que o dispositivo móvel também pode ser usado como uma ferramenta para aprendizagem, estaríamos contribuindo para sua formação tanto pessoal quanto acadêmica.

Em seguida, apresentamos os trabalhos de pesquisa encontrados, durante o levantamento bibliográfico, que nos forneceram subsídios para a fundamentação teórica deste estudo. As buscas foram feitas a partir de palavras-chave, ou seja, temas pertinentes ao presente estudo, tais como o uso de tecnologias digitais, o ensino da oralidade em língua inglesa e, mais especificamente, o uso do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta didática.

#### **1.4 Projetando a fundamentação teórica: revisão de literatura**

Ao buscarmos por trabalhos de pesquisa e artigos sobre o uso de tecnologia como ferramenta pedagógica para o ensino da língua inglesa (LI) no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na biblioteca eletrônica on-line de periódicos científicos brasileiros (SciELO) e na plataforma *Google Acadêmico*, encontramos uma quantidade significativa de material inserido nessa área temática.

É importante frisar que embora tenhamos incluído *habilidades orais* como uma das palavras-chave durante o levantamento, nem todos os trabalhos encontrados tinham como foco principal o ensino-aprendizagem da língua falada. Além disso, o levantamento tinha como espaço de tempo delineado o período entre 2009, data de criação do aplicativo *WhatsApp*, e o ano de 2018, período em que a busca foi realizada para a elaboração do pré-projeto.

A leitura dos trabalhos acadêmicos nos permitiu reconhecer o estado da arte das pesquisas com o uso de recursos tecnológicos para fins didáticos e identificar os pressupostos teórico-metodológicos nos quais esses estudos estavam embasados.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos brevemente as pesquisas consideradas

relevantes para o presente estudo. Elas foram categorizadas em **quatro grupos temáticos**: o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da língua inglesa; dispositivos móveis no ensino-aprendizagem da língua inglesa: o celular como recurso didático; o *WhatsApp* como uma alternativa para a hibridização das aulas de língua inglesa e o conceito de *affordance* nos estudos sobre o uso de tecnologias digitais. Apesar de suas especificidades, os temas abordados convergem para a uma proposta de ensino de língua a partir da integração de tecnologias digitais.

#### 1.4.1 Uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da língua inglesa

Existe uma quantidade expressiva de trabalhos de pesquisa que envolvem o uso de algum recurso tecnológico para o ensino da LI. A sua integração nas propostas didáticas tem proporcionado novas abordagens de ensino exitosas, principalmente no tocante à superação de obstáculos por vezes encontrados pelo professor para o ensino de habilidades linguísticas. Destacamos os trabalhos de Miranda (2015), Lima (2016), Reis (2017) e Paiva (2018).

Ao investigar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz à luz da teoria da complexidade, Miranda (2015) encontrou evidências que demonstraram que a utilização de tecnologias digitais contribuiu para que os alunos aprendessem a gerenciar sua própria aprendizagem. Através dos relatos dos participantes, alunos do 8º do Ensino Fundamental de uma escola pública, a pesquisadora constatou que as aulas mediadas por computadores conectados à Internet, por vídeos e CDs de áudio, a partir das propostas de atividades do livro didático, ajudaram seus alunos aperfeiçoar estratégias para compreender textos e a sentirem-se mais confiantes para produzir oralmente.

Baseado na abordagem comunicativa e nas teorias sociointeracionistas, Lima (2016) apresenta um estudo de caso cujo objetivo principal era avaliar o desempenho acadêmico de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio de um Instituto Federal do estado do Ceará após uma intervenção metodológica. Uma das turmas, a experimental, vivenciou a implementação da abordagem comunicativa a partir do uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). A outra, a de controle, usou apenas o livro didático. Após a triangulação dos dados feita por meio de uma autoavaliação, do uso de questionários nos quais procurava saber a relação dos participantes com as tecnologias disponíveis, e da observação participante, o autor constatou que a turma experimental obteve um desempenho melhor do que a turma de controle. O uso das TDICs proporcionou novas maneiras de praticar o idioma, facilitou o trabalho colaborativo e foi fator gerador de motivação para a participação ativa nas aulas.

Reis (2017) conduziu um estudo de caso que tinha por objetivo analisar o desenvolvimento de multiletramentos. A autora apoiou-se nos estudos de Rojo e Almeida e nos de Halliday sobre linguagem e produção oral na língua inglesa. Os participantes eram um grupo composto por professores pesquisadores, membros de um programa de iniciação científica em Letras, e seis alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II. As atividades propostas compreendiam a escuta de gêneros textuais orais, a criação e divulgação de *podcasts* criados pelos próprios alunos em uma página no *Facebook*. Reis (2017) destaca a importância do planejamento prévio das atividades, ou seja, da seleção e adaptação do conteúdo, e da apropriação dos recursos tecnológicos para que os objetivos pedagógicos possam ser atingidos. Os dados foram obtidos por meio de questionários de diagnóstico e de avaliação, assim como pela análise do conteúdo produzido pelos alunos. Os resultados demonstraram que além do desenvolvimento do letramento digital, visual e crítico, as ferramentas digitais usadas motivaram os alunos a buscar oportunidades de estudo da LI fora do contexto escolar.

Em seu artigo, Paiva (2018) discorre sobre um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) intitulado Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês<sup>4</sup>. O objetivo do estudo era identificar tecnologias de voz gratuitas que pudessem ser usadas para a elaboração de atividades *on-line* (síncronas e assíncronas) mediadas pela plataforma *MOODLE*<sup>5</sup>. A abordagem complexa de ensino de línguas defendida pela própria autora e a teoria de aprendizagem conectivista de George Siemens foram utilizadas como suportes teóricos. O recurso de gravação *Vocaroo*<sup>6</sup> foi uma das tecnologias digitais mais usadas pelos participantes do estudo de caso. De acordo com os entrevistados, estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a ferramenta digital de comunicação assíncrona permitiu ensaiar a fala e identificar erros de pronúncia, diminuindo, assim, o nível de ansiedade ocasionado por exercícios de produção oral. Paiva (2018), por fim, ressalta a importância de atividades que objetivam a interação síncrona e menciona o aplicativo Skype como uma das ferramentas que pode ser explorada para tal finalidade. Segundo a autora, a interação síncrona facilita o desenvolvimento da fala de modo mais natural, possibilitando a prática de organização de turnos e de negociação de significado.

---

<sup>4</sup> O projeto está disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/techtotalk/>.

<sup>5</sup> Para mais informações sobre a plataforma, acessar: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>.

<sup>6</sup> O gravador de voz pode ser acessado em: <https://vocaroo.com/>.

#### 1.4.2 Dispositivos móveis no ensino-aprendizagem da língua inglesa: o celular como recurso didático

Nesta seção, selecionamos os trabalhos de pesquisa nos quais o celular tinha sido utilizado como recurso pedagógico, uma vez que pretendemos usar esse dispositivo móvel com o aplicativo *WhatsApp* instalado com a mesma finalidade didático-pedagógica. A análise das pesquisas evidenciou que o celular pode ser explorado como uma ferramenta para a elaboração de atividades educativas, utilizado como um meio de acesso a textos multissemióticos bem como a amostras de uso autêntico da língua disponíveis na Internet.

Com base nos estudos de Krashen sobre insumo linguístico e Filtro Afetivo, e de Christensen, Horn e Staker acerca do ensino híbrido, Saldanha (2017) utilizou vídeos de música como ferramenta didática para o ensino-aprendizagem da LI. Após a exibição do material audiovisual, os participantes da pesquisa, alunos do ensino médio de duas escolas, uma privada e outra pública, foram incentivados a criar paródias no formato de videoclipes baseadas em letras de música utilizando o celular. A tarefa propiciou a criatividade e o protagonismo discente, além do desenvolvimento de habilidades linguísticas. De acordo com a autora, as atividades contribuíram para minimizar o nível de ansiedade característico do aprendiz de língua estrangeira, favorecendo, assim, o estabelecimento de um ambiente favorável à aprendizagem. A análise do desempenho dos alunos evidenciou que o uso do celular pode romper tanto barreiras físicas como sociais, pois alunos de ambas as escolas obtiveram resultados semelhantes.

A pesquisa de Araujo (2018) é de cunho etnográfico e tinha como objetivo avaliar a incorporação de tecnologias, sobretudo o uso do celular, na dinâmica das aulas de uma escola pública federal. A autora se baseou nos estudos de Puentedura (2010) sobre *design* instrucional de atividades pedagógicas e nos de Brown (2003), no tocante à aprendizagem móvel e ao ensino híbrido. A técnica de análise documental foi utilizada para avaliar o resultado das atividades de produção oral e escrita. Questionários também foram aplicados para apurar as impressões dos participantes. Nas suas considerações finais, a autora ressalta que as tecnologias não deveriam ser usadas como ferramentas substitutivas de abordagens tradicionais de ensino e que o professor deveria desenvolver um olhar mais crítico e fundamentado sobre o uso dessas ferramentas tecnológicas como suportes pedagógicos.

Costa (2013) introduziu o celular nas aulas regulares de um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal da cidade de Teresina, Piauí. Um dos objetivos

da pesquisadora era utilizar o dispositivo móvel como meio de acesso a um curso de inglês *on-line* desenvolvido na plataforma Amadeus<sup>7</sup> por um período de 7 semanas. Na plataforma, os alunos participaram de fóruns para discussão, enquetes, assistiram a vídeos e escutaram *podcasts*. As atividades tinham como proposta a aprendizagem das quatro habilidades linguísticas de modo integrado. Por meio de entrevistas episódicas e do uso de questionários, a autora colheu depoimentos dos participantes sobre as experiências vividas e observou o processo de apropriação das tecnologias usadas durante o curso. A pesquisa foi baseada nas teorias socioconstrutivistas, na ecologia da aprendizagem e nos estudos sobre agenciamento humano e tecnológico. Nos relatos sobre o uso do celular como recurso pedagógico, foi destacado o benefício de estudar os conteúdos do curso de modo personalizado em diferentes lugares e horários disponíveis.

#### 1.4.3 O *WhatsApp* como uma alternativa para a hibridização das aulas de língua inglesa

Delimitadas as pesquisas que tiveram como foco de interesse o uso do celular, percebemos que o aplicativo de troca de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*, tinha aparecido com frequência como ferramenta didática e uma alternativa para a hibridização das aulas de língua inglesa. Dos trabalhos encontrados, destacamos as dissertações de Severo (2016), Souza (2016), Martins (2017), Mota (2017), Jonusan (2017) e o artigo de Aragão (2017).

Em um estudo de caso baseado na Teoria Sociocultural, Severo (2016) analisou as estratégias de comunicação utilizadas, predominantemente na linguagem escrita, por aprendizes adultos de um curso de extensão em língua inglesa. Com uma proposta metodológica de ensino híbrido, o curso tinha o seu próprio ambiente virtual de aprendizagem (AVA), porém, os recursos da plataforma não estimulavam a participação dos usuários e, portanto, eram pouco utilizados. Naquela ocasião, uma das participantes propôs a criação de um grupo no *WhatsApp* para dar dinamicidade às aulas, fomentar a comunicação entre os alunos e facilitar a aprendizagem do idioma. Os resultados da pesquisa demonstraram que o uso do aplicativo fomentou a interaprendizagem e a autoavaliação.

A pesquisa de Souza (2016) também se apresenta no formato de estudo de caso com uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada. O objetivo geral do estudo era investigar o

---

<sup>7</sup> O seu acesso pode ser feito por meio do link: [amadeus.cin.ufpe.br/users/login/](http://amadeus.cin.ufpe.br/users/login/).

desenvolvimento de multiletramentos e os propiciamentos usados por estudantes de um curso livre de idiomas em atividades que visavam à produção de biografias em formato de áudio ou vídeo. Os estudos de Van Lier sobre ecologia da aprendizagem e os trabalhos de Cope e Kalantzis sobre multiletramentos fundamentaram a análise dos dados. Os resultados apontaram que o *WhatsApp* pode ser usado como espaço virtual para a mediação da aprendizagem dos estudantes numa proposta metodológica ubíqua. Além de promover o desenvolvimento de letramentos linguísticos, visuais e digitais, percebeu-se que os propiciamentos, ou seja, os meios encontrados pelos sujeitos da pesquisa para a realização das tarefas, propiciaram tanto a autonomia discente quanto o trabalho colaborativo.

Adotando os macroconceitos da teoria da complexidade e a visão ecológica de aprendizagem, Martins (2017) observou os padrões de comportamento de um grupo de estudo da língua inglesa mantido no *WhatsApp* por pessoas interessadas em aprender e praticar o idioma. A autora utilizou uma abordagem etnográfica aplicada a ambientes virtuais. Constatou-se que os participantes utilizavam, espontaneamente, as mais variadas estratégias de interação e aprendizagem. Também foi observado que no grupo não havia propostas de estudo planejadas previamente, objetivos fixos ou a centralização do fluxo de informação. Os resultados da pesquisa permitiram a autora comparar o ambiente informal de aprendizagem criado com o aplicativo a um sistema adaptativo, complexo e autossustentável.

Mota (2017) propôs-se a investigar a dinâmica interacional entre um grupo de alunos e seu professor no aplicativo *WhatsApp*. A autora se apoiou nos estudos de Siqueira sobre ideologias, linguagens e discursos; nos trabalhos de Oxford, referentes à autonomia do aprendiz, e nas pesquisas de Rojo e Moura acerca do desenvolvimento de multiletramentos. Os sujeitos da pesquisa eram estudantes de um curso livre de idiomas vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para realização da tarefa, a autora utilizou o mesmo tipo de abordagem metodológica de caráter etnográfico também encontrada na pesquisa de Martins (2017). Mota (2017) problematizou a correspondência da qualidade da interação professor-aluno com o desenvolvimento da autonomia discente e destacou a importância do papel do professor como dinamizador e facilitador do processo de aprendizagem. Chegou-se à conclusão de que a qualidade da interação professor-aluno gera mais impacto na aprendizagem do que uma metodologia moderna de ensino baseada no uso de tecnologias.

Com uma proposta metodológica qualitativa, e de natureza aplicada, Jonusan (2017) apoiou-se nos estudos pós-estruturalistas de Kumaravadivelu sobre ensino de línguas e na

abordagem comunicativa. Sua pesquisa tinha como objetivo averiguar o uso do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta pedagógica para o ensino-aprendizagem da LI. Os dados foram obtidos por meio de gravações em áudio, de imagens e da análise da produção oral e escrita dos participantes, alunos do último módulo de um curso de idiomas. Jonusan (2017) assevera que o uso do aplicativo possibilitou a prática da oralidade numa perspectiva comunicativa baseada no **uso** e não apenas na **forma** da língua, ou seja, apenas no estudo de regras gramaticais.

O artigo encontrado relata um trabalho de pesquisa qualitativa de base experiencial. Este tipo de pesquisa, segundo Aragão (2017), procura captar a experiência dos participantes que vivenciam diretamente o fenômeno do ensino-aprendizagem. O objetivo era investigar as emoções emergentes de um grupo de professores de língua inglesa em formação continuada ao se comunicarem oralmente por meio do aplicativo *WhatsApp*. De acordo com os participantes, a possibilidade do planejamento prévio da fala por meio dos recursos de gravação e áudio disponíveis no celular os ajudou a reduzir a ansiedade e o medo da exposição, uma vez que tinham que compartilhar seus textos orais com o grupo. O pesquisador destaca que os sentimentos descritos pelos participantes foram elementos motivadores para que buscassem estratégias para o aperfeiçoamento de suas habilidades linguísticas à medida que identificavam lacunas de conhecimento em suas produções orais. Os resultados também demonstraram que o aplicativo pode ampliar os espaços e tempo dedicados à aprendizagem.

#### 1.4.4 O conceito de *affordance* nos estudos sobre o uso de tecnologias digitais móveis

Durante a leitura dos trabalhos acadêmico-científicos encontrados, percebemos a predominância do conceito propiciamento, *affordance*, na língua inglesa, como categoria de análise de dados. O conceito, retirado da Abordagem Ecológica de Aprendizagem de Van Lier (2000, 2004, 2010), estava atrelado à maneira como as tecnologias tinham sido apropriadas pelos participantes das pesquisas. De modo geral, as *affordances* são as possibilidades de uso percebidas por um indivíduo na interação com elementos encontrados no seu ambiente, digital ou físico (KENNEWELL, 2001; VAN LIER, 2000, 2004, 2010). Em função de sua importância para esta pesquisa, abordaremos o conceito de *affordance* novamente no capítulo 3, que trata da fundamentação teórica deste estudo.

Braga, Gomes e Martins (2017) conduziram um estudo sobre as *affordances*

percebidas por professores de inglês em formação continuada via *WhatsApp*. A pesquisa de base qualitativa e cunho interpretativista teve questionários e um corpus como instrumentos para a coleta de dados. Um questionário semiestruturado foi aplicado antes do início da pesquisa para traçar os perfis dos participantes e averiguar sua experiência prévia com tecnologias digitais para fins pedagógicos. O segundo, com perguntas abertas, procurou identificar as *affordances* usadas pelos professores durante o curso. O corpus foi construído por mensagens trocadas e fotos capturadas pelo celular das atividades realizadas no ambiente virtual. Os autores categorizaram e discutiram cada *affordance* identificada. As *affordances para formação continuada* diziam respeito ao uso do dispositivo móvel como ferramenta para pesquisa e elaboração de materiais didáticos. As *affordances* pedagógicas estavam relacionadas à aplicabilidade de recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem; por exemplo, o uso de mapas virtuais para a leitura e prática da produção oral. E, por último, as *affordances* linguísticas, voltadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico. Dentre os recursos aos quais tiveram acesso, os participantes relataram que aqueles de gravação e áudio são indispensáveis para o aperfeiçoamento das habilidades de compreensão auditiva e produção oral.

Gomes Junior *et al.* (2018) investigaram as *affordances* percebidas por estudantes de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ao realizarem atividades de produção oral mediadas por tecnologias digitais móveis. Para a identificação das *affordances*, os pesquisadores usaram a narrativa da aprendizagem. Foram observadas as seguintes *affordances*: a possibilidade do planejamento prévio da fala, da regravação do conteúdo da mensagem e de identificação dos erros cometidos, principalmente os de pronúncia. Os cursistas também relataram que as ferramentas usadas permitiram a prática de compreensão auditiva, propiciaram a interação (síncrona e assíncrona) entre os pares e a mobilidade, ou seja, o acesso ao conteúdo das aulas de qualquer lugar, uma vez conectados à Internet.

A partir de uma proposta metodológica qualitativa de caráter etnográfico, Lopez Jr. (2017) *et al.* observaram as *affordances* usadas por estudantes nas atividades baseadas em tarefas de um curso de língua inglesa. As aulas foram filmadas e posteriormente analisadas sob a perspectiva ecológica da aprendizagem. Além disso, foram identificadas quatro características de um sistema ecológico: o **mutualismo**, quando todos os participantes se beneficiam mutuamente por meio da interação linguística; o **comensalismo**, quando um par mais competente ajuda aquele menos competente; a **competição**, quando há a perturbação da ordem no sistema em função da heterogeneidade inerente ao grupo de alunos, especialmente

no que diz respeito ao domínio do idioma; e o **parasitismo**, quando um grupo adquire vantagens sobre o outro. Constatou-se que em ambientes de aprendizagem positivamente construídos, há mais chances de reconhecimento e uso das *affordances* neles presentes.

O trabalho que mais nos chamou a atenção foi o de Gomes e Souza (2017). Em suas considerações finais, as autoras afirmaram que a maioria dos alunos não conseguiu identificar *affordances* de aprendizagem subjacentes às tecnologias digitais móveis usadas na pesquisa, cabendo ao professor demonstrá-las à turma. Segundo Gomes e Souza (2017), mesmo sendo considerados fluentes no uso de tecnologias, muitos alunos ainda possuem uma concepção tradicional sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Essa visão se constitui como um impedimento para o desenvolvimento de uma postura mais autônoma, por parte dos alunos, frente a sua própria aprendizagem.

O levantamento bibliográfico nos ajudou a construir o arcabouço teórico-metodológico que subjaz a esta pesquisa. Os resultados das pesquisas demonstram que o uso de tecnologias digitais pode contribuir, especialmente quando conectados à Internet, para que aprendizes tenham mais exposição à LI, acesso aos conteúdos estudados em horários e espaços além daqueles oferecidos na escola, oportunidades para a prática e aprendizagem personalizadas, bem como para comunicação em pares e/ou diretamente com o professor.

Conforme observado, as contribuições resultantes do uso de tecnologias como recursos pedagógicos estão intrinsecamente relacionadas a fatores como motivação e criatividade de seus usuários.

No capítulo que segue apresentamos com mais profundidade as perspectivas teóricas que se articulam à metodologia de pesquisa que subjaz a este estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O mapeamento de trabalhos acadêmicos nos ajudou a construir o arcabouço teórico-metodológico para esta pesquisa. No entanto, no que se refere à oralidade, poucos trabalhos encontrados apresentaram um estudo mais aprofundado sobre as peculiaridades e contingências universais características do processo de produção da fala, temática importante para a análise da produção oral. Com base nessa constatação, decidimos incluir uma seção dedicada ao assunto.

Apresentamos a seguir a fundamentação teórica. Primeiramente, discutimos o conceito de *affordance*, proveniente da abordagem ecológica de aprendizagem, frequentemente aplicada em estudos sobre o uso de tecnologias digitais como recursos didático-pedagógicos. Em seguida, abordamos as habilidades orais na língua inglesa, o uso de tecnologias digitais no âmbito educacional, com ênfase no uso do celular como ferramenta facilitadora de uma proposta de ensino híbrido e, finalmente, discorremos sobre as diretrizes oficiais acerca do ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental.

### 2.1. A abordagem ecológica e o conceito de *affordance*

A abordagem ecológica tem sua origem nos estudos sobre Ecologia que datam de meados do século XIX. O termo Ecologia foi cunhado pelo biólogo alemão Ernst Haeckel para descrever a relação de interdependência entre organismos e seu ecossistema.

Van Lier (2000, 2004, 2010) adaptou os pressupostos teóricos da abordagem ecológica para a análise do processo de aprendizagem de línguas. O autor baseou-se nos estudos de Gibson (1979) acerca da percepção visual numa abordagem ecológica, nos trabalhos de Bateson (1973) sobre a ecologia da mente e em pesquisas da área da Semiologia. Atualmente, além da observação e análise da aprendizagem de idiomas, existem diversos trabalhos de pesquisa que têm usado a abordagem ecológica de Van Lier para descrever as estratégias usadas por aprendizes durante atividades mediadas por tecnologias digitais como recursos didático-pedagógicos (BRAGA; GOMES; MARTINS, 2017; GOMES; SOUZA, 2017; LOPEZ JR. *et al.*, 2017; GOMES JR. *et al.*, 2018).

Os seus pressupostos vão de encontro ao modelo tradicional newtoniano-cartesiano de pensamento que preconiza a fragmentação, o isolamento e eliminação de quaisquer variáveis intervenientes como procedimentos para a realização de estudos científicos (VAN LIER, 2004). Embora sejam inegáveis as contribuições do método positivista para o estabelecimento

das ciências, um único modelo metodológico, segundo Van Lier (2004), não consegue dar conta da complexidade de fenômenos tanto da natureza quanto sociais.

O pensamento ecológico, por outro lado, é de caráter abrangente, ou seja, possibilita abarcar diferentes visões, por vezes antagônicas. Além disso, ao invés de investigar cada elemento estruturante de um determinado fenômeno, a visão ecológica observa o resultado da interação desses elementos, levando-se em conta o contexto. A dinâmica de interação, por sua vez, é imprevisível e não segue padrões comportamentais, impossibilitando, assim, generalizações (VAN LIER, 2000, 2004, 2010; MORAES, 2004, 2008).

No âmbito educacional, podemos ilustrar essa complexidade fenomenológica utilizando a sala de aula como exemplo, isto é, comparando os elementos constituintes desse microespaço social com os padrões de comportamento característicos de um sistema. Sistemas são uma unidades complexas organizadas onde seus elementos constituintes, no nosso caso, professores e alunos, estão em constante processo de interação, auto-organização, autorregulação e reagem a estímulos tanto internos quanto externos. A título de ilustração, os estímulos internos podem ser aqui interpretados como aqueles de natureza cognitiva ou emocional. Os externos, por outro lado, como fatores condicionantes de ordem macrossocial - as regras institucionais, por exemplo (LARSEN-FREEMAN, 1997; MORIN, 2000, 2005). Seguindo esse raciocínio, Borges e Paiva (2011, p. 344) ressaltam que:

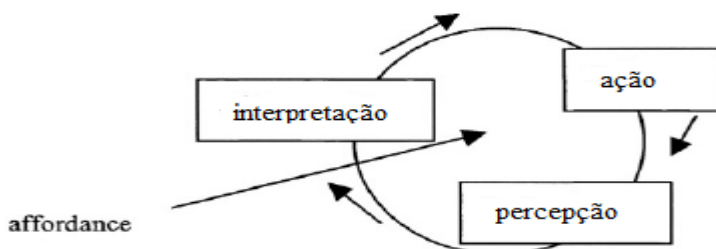
[...] somos seres que aprendem e que mudam porque somos, nós mesmos, sistemas complexos que se auto-organizam para poder sobreviver como seres que usam a língua(gem) para pensar, comunicar e agir na interação com o meio e com nossos pares”.

Uma vez concebida a aprendizagem sob essa ótica, passamos a questionar o paradigma determinista, linear e homogeneizador das práticas de ensino tradicionais predominantes. Especialmente, quando se entende que cada aprendiz é um sujeito único, idiossincrático e, portanto, possuidor de diferentes modos de se perceber e de se relacionar com o seu meio. Isso nos leva a compreender que a adoção de uma única metodologia de ensino inviabiliza atender à heterogeneidade encontrada na sala de aula (VAN LIER, 2000, 2004, 2010; KUMARAVADIVELU, 2001; ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Na concepção ecológica, nem todos os fenômenos podem ser explicados a partir do que acontece na mente do aprendiz. Afinal, de acordo com Van Lier (2004), esta mente está inserida em um contexto sociocultural que é, acima de tudo, historicamente determinado. Para o autor, é a interação do aprendiz com um ambiente semiótico rico em possibilidades de ação e, portanto, em aprendizagem, um dos objetos de investigação da abordagem ecológica. Para

explicar essa relação simbiótica do organismo com o seu ecossistema, Gibson (1986 *apud* VAN LIER, 2000) formulou o termo *affordance*. O conceito (figura 1) é definido como a capacidade de percepção, interpretação e ação do indivíduo sobre o que o ambiente lhe propicia (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2010).

**Figura 1 - Affordance**



Fonte: Van Lier (2004, p.92)

Segundo os autores, as *affordances*, traduzidas por Paiva (2010) como *propiciamentos*, não são inerentes ao indivíduo, muito menos ao ecossistema, elas emergem como resultado do tipo da relação estabelecida entre os dois. Daí surge a noção de **emergência** que, de acordo com Morin (2000, 2005), são novos padrões de comportamento resultantes dessa relação de influência recíproca.

Nem sempre os agentes conseguem interpretar e agir sobre as *affordances* presentes em um contexto, assim como cada indivíduo pode atribuir diferentes *affordances* para o mesmo elemento nele encontrado. Um dicionário bilíngue (português/inglês) impresso, por exemplo, é geralmente usado apenas para a procura do significado e tradução de palavras, enquanto outros usuários utilizam o sistema de transcrição fonética encontrado no mesmo recurso didático como fonte para o aperfeiçoamento de sua pronúncia.

Dialogando com os estudos de Gibson (1979), Costa (2013) destaca que o agente não se limita a perceber apenas a materialidade do objeto. Em um processo cíclico em que a percepção, interpretação e ação se retroalimentam, o agente atribui (novos) valores e funções ao objeto cognoscível de acordo com sua necessidade.

Considerando a dinâmica relacional entre o agente e o meio, Van Lier (2000) traça uma analogia entre o conhecimento linguístico e o conhecimento que um animal tem da selva. O animal não tem toda a selva na cabeça, mas ele sabe usá-la para sobreviver. Seguindo a mesma lógica, sabemos que o domínio do sistema de regras do idioma não é garantia de “sobrevivência” em contextos de uso da língua, visto que muitos alunos alegam conhecer a

gramática do idioma, mas não conseguem se comunicar.

Ratificando o exemplo anterior, Larsen-Freeman (1997, 2000) destaca que o insumo linguístico oferecido nas aulas pelo professor não necessariamente contribuirá para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. A aprendizagem, na concepção ecológica, acontece na comunicação, na emergência decorrente da interação entre os interlocutores. Esse aspecto ontológico relacional subjaz à noção de *affordance* que, segundo Van Lier (2000, 2004), está alinhado à teoria de aprendizagem socioconstrutivista de Vygotsky (2007). Nela, enfatiza-se que o desenvolvimento das funções cognitivas superiores do indivíduo está intrinsecamente associado à socialização, ou seja, à interação com os pares mais competentes, que o ajudarão a transitar entre o desenvolvimento cognitivo real e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2007). Em sua tese, Costa (2013) categoriza esse tipo de *affordance* como *affordance* social.

Um ambiente rico em *affordances* pode não ser proporcionalmente equivalente à qualidade da aprendizagem (VAN LIER, 2004). Gomes e Souza (2017), por exemplo, observaram em sua pesquisa que os estudantes participantes, considerados nativos digitais, tiveram dificuldade para identificar *affordances* de aprendizagem subjacentes às tecnologias usadas no experimento, cabendo ao professor demonstrá-las. Fato que, segundo as autoras, pode estar atrelado a uma concepção tradicional de ensino e de aprendizagem ainda infundida em nossos alunos.

Práticas que sustentam esse tipo de atitude estão associadas à escolha do próprio professor de língua estrangeira por exercícios mecânicos, apesar das possibilidades de uso do idioma ensinado disponíveis atualmente. Widdowson (1991) ressalta que tendemos a exercer um suposto controle sobre a quantidade de insumo ao qual nossos alunos têm acesso. Segundo o autor:

[...] as amostras de linguagem são gradualmente dosadas e filtradas para o aprendiz por meio da seleção e gradação cuidadosa de maneira a expô-lo a pequeninas porções de linguagem de cada vez. Com esse tipo de controle fica muito difícil para a linguagem qualquer outra coisa que não exemplos de forma. O processo de filtragem deve necessariamente tornar extremamente difícil para o aprendiz responder na língua-alvo de maneira autêntica. Ao apresentar fragmentos de dados da nova língua de cada vez ao aprendiz é muitíssimo provável que se acabe representando a língua-alvo como algo muito diferente da língua que ele aprendeu como sua língua materna (WIDDOWSON, 1991, p.217).

Borges e Paiva (2011) enfatizam que a aprendizagem é uma unidade complexa organizada sobre a qual o professor não tem poder de controle. Hoje, na Internet, existe uma miríade de possibilidades de contato com a língua inglesa, quer de maneira receptiva,

assistindo a conteúdos produzidos no idioma, quer de maneira ativa, comunicando-se no idioma através de jogos *on-line* ou em salas de bate-papo, por exemplo. Por esse motivo, prognosticar experiências prévias vividas por nossos alunos no tocante ao uso da língua torna-se uma tarefa inexequível. Devemos, contudo, oferecer oportunidades para que eles possam demonstrar tal conhecimento.

Ao invés de limitar o acesso ao todo, ou seja, ao uso caoticamente organizado da língua em contextos reais de comunicação, Widdowson em (1991) já vislumbrava uma perspectiva complexa de ensino ao recomendar que a atenção do aprendiz fosse apenas direcionada. Assim, criam-se infinitas possibilidades de aprendizagem além do conteúdo previamente planejado. Costa (2013, p. 13) reitera que uma *affordance* linguística pode emergir a partir de “qualquer movimento discursivo que fornece informações linguísticas para um aprendiz ou que tem a intenção de ativar a consciência do aluno a respeito dos fenômenos da linguagem”.

Seguindo essa lógica, Van Lier (2004) ressalta que as transformações resultantes da relação do organismo com o meio são interpretadas na perspectiva ecológica como a própria aprendizagem. Quanto mais o aprendiz percebe as possibilidades de ação com vista ao uso do idioma no seu ambiente, mais oportunidades ele terá de praticá-lo (PAIVA, 2014).

Para Kennewell (2001), o professor deve cumprir a função de facilitador nesse processo. No pensamento ecossistêmico, o professor é visto como um **atrator**, ou seja, como um ponto ou “[...] um determinado foco interno que atrai o sistema para si” (MORAES, 2008, p.219). Ele estimula novos padrões de comportamento por meio de perguntas, da formulação de questões ou criação de situações-problema que desafiam a capacidade criativa e intelectual de seus alunos, sem incorrer no erro de desresponsabilizá-los da sua coautoria na construção do conhecimento.

Kennewell (2001), contudo, nos alerta dizendo que quanto mais o educador intervém, maior será a interferência na criatividade do educando no tocante ao modo como interage no seu ambiente. Em outras palavras, essas intervenções, chamadas de *constraints*, em inglês, podem contribuir tanto positiva quanto negativamente no desenvolvimento da autonomia discente (KENNEWELL, 2001).

Achar um equilíbrio, segundo Souza (2016), é uma tarefa difícil, porque nem sempre o aluno consegue perceber as *affordances* disponíveis no ambiente de aprendizagem e agir sobre elas. Como já foi observado por Gomes e Souza (2017), isso se deve ao fato de que a maioria de nossos alunos está acostumada a adotar uma postura passiva nas aulas, onde o

professor acaba tornando-se o centro da aprendizagem.

Acreditamos que, para o desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa, o professor tem um papel importante, sobretudo como **estimulador**, potencializado pela utilização de tecnologias digitais como recursos didáticos. Dito isso, reiteramos a importância de ambientes ricos em oportunidades de aprendizagem nos quais nossos alunos possam experimentar, criar hipóteses, refutá-las ou confirmá-las de acordo com suas experiências. Ambientes criados numa proposta de ensino previamente planejada, porém flexível a mudanças.

Gomes Junior *et al.* (2018, p.61) recomendam àqueles que desejam realizar trabalhos de pesquisa com a abordagem ecológica que:

[...] o pesquisador deve estar mais atento ao participante da pesquisa e à forma como ele descreve seu contexto e suas interações com ele do que com possíveis generalizações acerca do ambiente e suas *affordances*. A experiência dos sujeitos é mais importante do que criar leis como: “a exposição a esse ambiente faz com que os indivíduos atuem de determinada forma”. Cada sujeito terá uma interpretação diferente do mundo, que depende de suas experiências anteriores. Portanto, criar uma generalização sobre um ambiente e as *affordances* que ele oferece pode ser limitador.

É perceptível a quantidade de pesquisas que consideram o processo de aprendizagem de uma língua a partir do ponto de vista do educando. Gomes Junior *et al.* (2018) e Paiva (2018), por exemplo, tem usado a narrativa de aprendizagem como técnica para coleta de dados. Entende-se, pois, que a experiência discente no tocante ao estudo e ao uso da língua estrangeira seja material subsidiário basilar para quem busca identificar práticas exitosas que culminaram no desenvolvimento de habilidades linguísticas mesmo em ambientes com poucas oportunidades de contato com o idioma.

Utilizando técnica afim, Souza (2016) elencou os propiciamentos, *affordances* em inglês, usados (quadro1) por seis participantes de um estudo de caso cujo objetivo era investigar o desenvolvimento de habilidades linguísticas em língua inglesa a partir do uso do aplicativo *WhatsApp*.

**Quadro 1** - Uso de propiciamentos pelos participantes da pesquisa

	<b>PROPICIAMENTOS MENCIONADOS</b>
A1	ferramenta de busca do <i>Google</i> , <i>Google Tradutor</i> , dicionário impresso, aparelho celular (câmera frontal), site de pronúncia, professora da turma, pesquisador
A2	<i>Google Tradutor</i> , aparelho celular, <i>site Wikipedia</i> , menina sobre quem escreveu, <i>Facebook</i> , <i>chat do Facebook</i>
A3	ferramenta de busca do <i>Google</i> , <i>Google Tradutor</i> , aparelho celular,

	dicionário impresso, <i>Facebook</i> , irmão, pessoa sobre quem escreveu o perfil
A4	<i>Google</i> Tradutor, aparelho celular, dicionário impresso, computador, fone de ouvido, pé de manga
A5	<i>Google</i> Tradutor, aparelho celular próprio e do irmão, <i>Facebook</i> , outro aplicativo que tinha em seu celular, material didático oferecido pelo curso
A6	ferramenta de busca do <i>Google</i> , <i>Google</i> Tradutor, aparelho celular, dicionários impresso e virtual, <i>Facebook</i> , outro aplicativo de celular

Fonte: Souza (2016)

Na interpretação e análise dos dados, o pesquisador descreve como esses recursos foram empregados para a elaboração das tarefas pedagógicas propostas. O *Google* tradutor, por exemplo, foi a ferramenta digital mais utilizada para a construção de frases em inglês, enquanto os recursos de gravação e áudio do aparelho celular serviram como os principais meios para o ensaio da fala.

O planejamento prévio da fala antes de enviá-la para avaliação, a análise do conteúdo da mensagem, bem como a identificação de erros linguísticos cometidos, principalmente os de pronúncia, com as funções de gravação e de áudio, são alguns exemplos de *affordances* encontradas por sujeitos participantes de pesquisas que envolvem o uso de dispositivos móveis como recursos didáticos.

Nesta pesquisa, também procuramos evidenciar as *affordances* percebidas por um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao utilizarem o aplicativo *WhatsApp* como recurso didático nas aulas de LI. As *affordances* foram destacadas e agrupadas em categorias seguindo os procedimentos da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016). As atividades oferecidas a partir do grupo criado no *WhatsApp* assim como os trabalhos finais apresentados pelos alunos também foram avaliados com base em indícios de desenvolvimento das suas habilidades de compreensão auditiva e produção oral.

Acreditamos que, desse modo, tomando conhecimento das motivações, dos contextos de aprendizagem e das *affordances* neles encontradas, o professor poderá ter mais insumos nos quais basear suas aulas. Além do mais, a própria reflexão sobre o modo e as estratégias utilizadas para aprender o idioma é uma maneira de fazer com que o aluno perceba a importância de seu protagonismo na sua vida acadêmica.

Essa incursão reflexiva se aproxima do que Goh e Burns (2012) compreendem como metacognição, ou seja, o exercício de pensar sobre os mecanismos de natureza cognitiva empregados para a realização de uma tarefa. Ao tomar consciência de suas habilidades

(pontos fortes e fraquezas) e estilo(s) de aprendizagem, o aluno tem a chance de elaborar estratégias e objetivos realistas de modo a superar as possíveis dificuldades encontradas no processo de aprendizagem do idioma.

Ainda, de acordo com Goh e Burns (2012), não basta apenas oferecer aos alunos oportunidades para a prática da expressão oral, é preciso que também estudem as especificidades e as variáveis que interferem diretamente na produção oral. Assim, corroborando as ideias defendidas pelas autoras no que dizem respeito à aprendizagem da língua falada, propusemo-nos a abordar as particularidades que subjazem à linguagem falada na próxima seção.

## **2.2 O ensino da língua inglesa: habilidades orais**

Nesta seção, discorreremos sobre algumas das características da linguagem falada que, uma vez compreendidas, podem servir como parâmetros subsidiários para a elaboração de atividades que visam ao desenvolvimento das macro-habilidades de compreensão auditiva e produção oral, as duas faces da moeda da comunicação oral.

No entanto, antes de abordarmos tais especificidades, entendemos que seria importante fazer uma breve digressão histórica sobre o lugar de destaque da expressão oral nos mais conhecidos métodos de ensino da língua inglesa.

### **2.2.1 O ensino das habilidades orais: do nível da frase ao nível do discurso**

Na história do ensino de línguas estrangeiras, observou-se uma busca por um método que pudesse ser aplicado nos mais variados contextos de ensino e aprendizagem. Acreditou-se que, em questão de tempo, por meio do aperfeiçoamento dos métodos existentes, chegar-se-ia a uma nova proposta metodológica que resolveria os problemas enfrentados pelo professor (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001; VILAÇA, 2008). Podem ser citados, dentre os mais conhecidos, o Método de Tradução e Gramática, o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa.

O primeiro, não considerado exatamente um método, por não apresentar uma fundamentação teórica sólida no que diz respeito a concepções de língua, de ensino e de aprendizagem, foi bastante popular em meados do século XIX. Era usado para o ensino de línguas clássicas como, por exemplo, grego e latim, e passou a ser também uma alternativa metodológica para o ensino das línguas modernas. Por meio da análise e tradução de frases,

ou fragmentos de textos, acreditava-se instrumentalizar o estudante para a leitura de obras literárias escritas na língua alvo. Defendia-se também a ideia de que, desse modo, o aluno desenvolveria um melhor entendimento do funcionamento do sistema linguístico de sua própria língua materna. Ao criticar o Método de Tradução e Gramática, Leffa (1999, p.3) diz que “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das mortas: tradução e análise gramatical”. Tal observação demonstra a pouca importância dada a práticas comunicativas na língua estrangeira estudada naquela época (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001).

O Método Audiolingual, por sua vez, alicerça-se nos estudos da linguística estrutural e na psicologia comportamentalista (PAIVA, 2014). O método surgiu de um programa linguístico do exército americano durante a 2ª guerra mundial, em função da necessidade da aprendizagem rápida de idiomas para comunicação entre os aliados. O ensino é baseado na análise de estruturas linguísticas formais e na premissa de que a aprendizagem acontece uma vez que o aluno esteja exposto à cultura alvo e a modelos de uso da língua oferecidos por falantes nativos. A repetição oral guiada de estruturas frasais com foco na acuidade gramatical era entendida como uma prática que levaria os aprendizes a desenvolver suas habilidades comunicativas (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Segundo Larsen-Freeman (2000), as funções sociais no tocante ao uso da língua ainda era uma preocupação incipiente. As práticas detinham-se tão somente à formação de hábitos com vista ao domínio do sistema linguístico. Outros procedimentos metodológicos dizem respeito à exposição gradativa ao idioma, isto é, primeiramente à língua falada e, posteriormente, à modalidade escrita, além da proibição do uso da língua materna durante a aula. Usar a língua materna era considerado uma interferência negativa no processo de aprendizagem do novo idioma. Uma aula nessa proposta metodológica, como ilustra Paiva (1996, p.3.- grifo da autora) “deveria seguir a fórmula - APRESENTE - PRATIQUE - PRODUZA. O professor apresentava as estruturas, os alunos praticavam-nas e depois produziam, produção essa constituída, na maioria das vezes, por simples paráfrases ou imitações.”

Embora o foco estivesse na oralidade, o conceito de língua continuava sendo o de conjunto de regras e estruturas gramaticais. As práticas orais baseavam-se nas características da modalidade da escrita em detrimento das marcas do discurso oral, tais como hesitações, repetições estratégicas de fragmentos linguísticos, o uso de blocos de palavras e elementos dêiticos.

Nos anos 1970, os estudos nas áreas da linguística funcional e da sociolinguística começam a contestar as concepções de língua e de ensino e aprendizagem dominantes. Evidenciou-se que apenas o domínio das regras do sistema linguístico não era o suficiente para a fruição exitosa no uso do idioma em situações reais de comunicação. A então ênfase dada ao estudo de línguas como um conjunto de regras abstratas cede lugar a práticas contextualizadas com propósitos comunicativos (WIDDOWSON, 1991).

Assim, o conceito de língua passa a estar intrinsecamente atrelado ao de discurso. As práticas pedagógicas passam a incluir o estudo da língua em uso nos mais variados gêneros discursivos. Adotam-se as noções de aceitabilidade, inteligibilidade, coesão e coerência. E, não menos importante, inclui-se o próprio usuário, e suas idiossincrasias, como elemento fundamental na dinâmica discursiva. O que dizer, como dizer, os interlocutores endereçados e o contexto da comunicação tornam-se aspectos indispensáveis a serem considerados nas aulas baseadas na Abordagem Comunicativa (PAIVA, 1996).

Na Abordagem Comunicativa, a aprendizagem decorre da observação, da construção de hipóteses e da experimentação, numa proposta de ensino integrado das quatro habilidades de compreensão auditiva, fala, leitura e escrita (PAIVA, 1996; LEWIS, 1997; BORGES; PAIVA, 2011).

À guisa de esclarecimento conceitual, cabe aqui distinguir a diferença entre abordagem e método. Resumidamente, *abordagem* refere-se aos pressupostos teórico-metodológicos sobre ensino e aprendizagem e às concepções de língua. O *método*, por outro lado, são os procedimentos didático-pedagógicos tomados de forma sistemática, com base nesses pressupostos, para atingir objetivos previamente planejados (LEWIS, 1997; RICHARDS; RODGERS, 2001; BYGATE, 2010; VILAÇA, 2008).

Para complementar a elucidação, uso as palavras de Vilaça (2008, p.77) quando frisa que “uma abordagem pode gerar diferentes métodos e que um método se realiza na prática por diferentes técnicas. Uma mesma técnica, por sua vez, pode ser adotada em métodos diferentes”. A técnica de repetição de frases isoladas de um contexto comunicativo, conhecida em inglês como *drills*, pode ser usada tanto no Método Audiolingual quanto na própria Abordagem Comunicativa com objetivos distintos, por exemplo.

Ao abordarmos a evolução dos métodos ao longo dos anos percebemos que em cada proposta metodológica existe uma visão específica sobre a relevância da oralidade na aprendizagem do idioma e, portanto, sobre como o ensino dessa habilidade deveria ser realizado. O século XX caracterizou-se como um período histórico no qual acreditava-se na

eficácia metodológica, atribuindo ao professor um papel passivo frente às decisões tomadas na sala de aula. Restava-lhe apenas aplicar as técnicas de ensino provenientes do método adotado na instituição de ensino onde trabalhava.

Frente ao entendimento da inexistência de um método perfeito, linguistas como Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2001) defendem uma pedagogia pós-método, baseada no ecletismo metodológico. Nesse caso, cabe ao professor, bem informado, tomar decisões didático-pedagógicas apropriadas ao seu contexto de trabalho, e que atendam às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Outros autores, na mesma linha de pensamento, propõem uma abordagem complexa de ensino de línguas (BORGES; PAIVA, 2011). Sob essa abordagem, por exemplo, a aprendizagem é concebida como um processo não linear, complexo, em constante transformação e autoadaptação sobre o qual não existe forma de controle. Os procedimentos técnicos para o ensino da língua passam então a ser relativizados, pois não há certezas sobre sua eficácia. Sabe-se, porém, que os caminhos utilizados por aprendizes da língua inglesa são diversos e transcendem os limites metodológicos.

### 2.2.2 Características da fala

Não é incomum encontrarmos práticas de ensino que se detêm na análise e tradução e de frases do inglês para o português. Rodrigues (2016) observou que, mesmo quando se pretende trabalhar com a expressão oral, em muitos casos, os modelos de uso da língua inglesa encontram-se baseados em exemplos de estruturas frasais típicas do texto escrito.

Como consequência, acabamos exigindo do aluno a produção de enunciados completos com forte densidade informacional, o que sobrecarrega sua memória de curto prazo, cujas características inerentes são a temporariedade e a capacidade limitada de armazenamento de informação. Essa estafa cognitiva dificulta a utilização de estratégias de comunicação, impedindo, assim, a fluidez no processo de construção do discurso (PREUSS, 2014). Como resultado, segundo Goh e Burns (2012, p.27), temos aprendizes tentando “falar como livros” e com pouca competência comunicativa.

As contingências universais que caracterizam a fala, como a impossibilidade para o planejamento prévio e o armazenamento limitado da memória, por exemplo, não são fatores normalmente levados em consideração em atividades controladas que visam apenas à repetição de frases de maneira mecânica. Sabemos, porém, que o discurso oral é geralmente construído durante o ato comunicativo. Como não há tempo para o planejamento prévio da

fala, os enunciados são distintivamente mais fragmentados e pouco se assemelham às longas frases compostas por subordinação típicas de textos escritos. Para aliviar a tensão da memória de curto prazo, o falante lança mão de estruturas frasais pré-fabricadas, memorizadas como blocos de palavras, a fim de dar dinamicidade à interação. Estima-se que seu limite seja de, em média, sete palavras por turno de fala (BIBER *et al.*, 2010).

Outras estratégias usadas são a repetição de palavras e a reformulação de enunciados durante o processo de negociação do significado da mensagem construída colaborativamente pelos interlocutores (THORNBURY, 2009; BYGATE, 2010; KOCK; ELIAS,2010; GOH; BURNS, 2012; PREUSS, 2014). Antes de examinarmos o quadro 2, que ilustra alguns dos traços característicos das linguagens falada e escrita, em função das contingências inerentes a ambas modalidades, cabe aqui destacar que estamos versando sobre o que Koch e Oesterreicher (2013) denominam como **marcas universais**, encontradas tanto na língua inglesa quanto na língua portuguesa. Em virtude disso, ora nos apoiamos em autores especialistas no ensino da língua inglesa, ora nos de língua materna.

**Quadro 2 - Visão dicotômica entre fala e escrita**

Fala	Escrita
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. não-planejada (= criada normalmente no momento da interação de modo colaborativo)</li> <li>2. fragmentada (=fragmentos linguísticos)</li> <li>3. pouco elaborada (= linguagem informal)</li> <li>4. predominância de frases curtas, simples ou coordenadas</li> <li>5. contextualizada (= o contexto é partilhado pelos interlocutores)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. planejada (= geralmente não envolve outros participantes no processo da escrita)</li> <li>2. não-fragmentada (= estruturas linguísticas complexas)</li> <li>3. elaborada (= linguagem formal)</li> <li>4. predominância de frases complexas, com subordinação abundante</li> <li>5. descontextualizada (= o contexto não necessariamente é do conhecimento do leitor)</li> </ol>

Fonte: Adaptado das obras das autoras Koch e Elias (2010) e Goh e Burns (2012).

Ao observarmos as especificidades de ambas as modalidades, não podemos incorrer no erro de acreditar que a linguagem falada é destituída de mecanismos complexos subjacentes à sua produção. Essa visão equivocada que desqualifica a fala, segundo Koch e Elias (2010, p. 16), advém do fato de termos:

[...] por parâmetro o ideal da escrita (isto é, costumava-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento), que chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição de linguagem.

No entanto, conforme apontado, os traços característicos de ambas as modalidades resultam das condições nas quais são produzidas. Também é importante destacar que alguns gêneros discursivos ultrapassam as fronteiras de sua modalidade. Um bilhete escrito deixado para um amigo, por exemplo, está mais próximo da linguagem informal característica da fala do que das convenções linguísticas de uma resenha. Uma comunicação oral acadêmica, por sua vez, distancia-se bastante de um espetáculo de humor, sendo aquela orientada pelos padrões organizacionais de um texto escrito.

Marcuschi (2008, p.18) destaca que “[...] algumas das propriedades até há pouco atribuídas com exclusividade à fala, tal como a simultaneidade temporal, já são tecnologicamente possíveis na prática da escrita à distância, com o uso do computador”. O mesmo autor frisa que as relações entre as duas modalidades devam ser analisadas em um *continuum* que se revela com o uso da língua, isto é, de acordo com o propósito comunicativo e o contexto no qual ele acontece.

Embora a fala possa ser analisada por meio de uma metalinguagem que tipifica a expressão escrita, ressaltamos que seu estudo geralmente se baseia em critérios de sucesso associados a atos comunicativos, ou seja, a funções pragmático-discursivas. Essas funções podem ser o esclarecimento de uma dúvida, um pedido de desculpas, de informação ou a emissão de uma opinião, por exemplo (THORNBURY, 2009; BIBER *et al.*, 2010). Marcuschi (2008, p.9) destaca que “é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática”.

No tocante ao aspecto contextual, a fala é caracterizada pelo uso de elementos dêiticos, como pronomes pessoais ou demonstrativos, dado o conhecimento partilhado pelos interlocutores sobre os tópicos e sujeitos envolvidos nas narrativas. Quanto às expressões formulaicas (quadro 3), Lewis (1997), Bygate (2010) e Thornbury (2009) explicam que elas constituem um repertório o qual o falante tem de grupos de palavras ou frases pré-fabricadas de estrutura fixa ou semifixa.

As frases de estrutura fixa são aquelas às quais não podemos adicionar novos itens léxico-gramaticais; ou seja, elas estão prontas para uso. Por outro lado, as de estrutura semifixa são manipuláveis. Nelas podem ser acrescentados novos elementos linguísticos de acordo com a necessidade comunicativa. Esses blocos de palavras cumprem funções distintas dentro dos mais variados gêneros discursivos como cumprimentar, mudar de assunto, voltar para o tópico inicial de uma conversa, após uma breve digressão, sinalizar uma interrupção, dentre outras. Vejamos no quadro abaixo alguns exemplos:

**Quadro 3** - Exemplos de expressões formulaicas

<b>Expressões formulaicas</b>	<b>Tradução</b>	<b>Expressões formulaicas</b>	<b>Tradução</b>
Hi, how's it going?	Oi, como está?	Can I help you?	Posso ajudá-lo (a)?
See you later!	Até logo!	As I was saying ...	Como estava dizendo...
Could I have a word with you?	Posso falar com você?	I don't really think that ...	Eu realmente não acho que ...
It's been (a while) since we last ...	Faz algum tempo desde que ...	If I had known then what I know now...	Se eu soubesse antes o que sei agora...
I see.	Compreendo.	Oh, great!	Que ótimo!

Fonte: Baseado em Goh e Burns (2012, p.94)

Lewis (1997) destaca que o desenvolvimento da fluência<sup>8</sup> comunicativa está intimamente ligado à quantidade de expressões formulaicas memorizadas que compõem o repertório linguístico do aprendiz. Bygate (2010) e Preuss (2014) concordam que quanto maior for esse acervo, menor a necessidade de sobrecarregar a memória com regras gramaticais ou de pronúncia para a construção de novos enunciados. O uso automatizado dessas fórmulas proporciona ao falante tempo para pensar em outros aspectos da produção oral como na pronúncia, entonação ou no registro mais apropriado para o contexto sociointeracional. Nesse sentido, para a automatização e, conseqüentemente, a fluência verbal, Bygate (2010) e Thornbury (2009) sugerem a repetição de tarefas envolvendo gêneros orais previamente estudados.

Ao conjunto de construções linguísticas fragmentadas que constituem um turno de fala, o que nos faz lembrar uma frase num texto escrito, dá-se o nome de unidade oracional. Na mesma lógica, são chamadas unidades não-oracionais os fragmentos destituídos de uma oração, isto é, que não apresentam as combinações: sujeito + verbo ou sujeito + verbo +

---

<sup>8</sup> O leitor encontrará diversas definições para o conceito de fluência na literatura. Recomendamos o estudo de Silva (2000) que aborda concepções acerca do tema de maneira aprofundada em sua tese de doutorado. Apesar de sua natureza polissêmica, e dos diversos fatores que devemos considerar para a definição do conceito, entendemos por fluência comunicativa a fala com desenvoltura, na qual os interlocutores conseguem negociar significados e chegar ao entendimento mútuo.

objeto em sua composição. Apesar da composição, as unidades não-oracionais cumprem importantes funções pragmático-discursivas (BIBER *et al.*, 2010). No quadro 4, encontramos exemplos de dessas unidades que compõem turnos de fala.

**Quadro 4** - Unidades oracionais e não-oracionais

Fragmentos de discurso	Tradução
(a) // The trouble is / <b>if</b> you're the only one in the house / he follows you / <b>and</b> you're looking for him / <b>and</b> every time you're moving around /he's moving around behind you / <b>so</b> you can't find him. //	(a) // O problema é que/ se você for a única pessoa na casa / ele o segue / <b>e</b> você o procura / <b>e</b> toda vez que move anda / ele anda atrás de você / <b>então</b> você não o encontra. //
(b) A: // So this was your mother's? // B:// <b>No</b> , // // my father's. // A:// Your father's mother? // B:// <b>Yeah</b> . // Her name was Martha. // A:// <b>Uh huh</b> . //	(b) A: // Então isto era da sua mãe? // B:// <b>Não</b> , // // do meu pai. // A:// Da mãe do seu pai? // B:// <b>Sim</b> . // O nome dela era Martha. // A:// <b>Uh huh</b> . //

Fonte: Adaptado de BIBER *et al.* (2010, p. 1068, 1070)

O exemplo (a) ilustra um turno de fala, ou um enunciado, expresso por um tópico - *the trouble is* -, um problema enfrentado por alguém que tem filhos pequenos em casa. O tópico e a personagem da narrativa são do conhecimento dos interlocutores. Podemos confirmar essa observação pelo uso do pronome **ele** e a maneira como o assunto é tratado, de forma genérica, sem detalhes referentes ao contexto. Os comentários seguem na forma de outras construções oracionais interligadas pelos conectivos *if*, *and* e *so*<sup>9</sup>. A sequência de fragmentos linguísticos interligados por meio do uso de conectivos simples consiste em uma estratégia denominada *add-on strategy*<sup>10</sup>. Essa estratégia é utilizada pelo falante para manter seu turno de fala, bem como atender às contingências típicas da produção oral mencionadas anteriormente (BYGATE 2010, THORNBURY, 2009; GOH; BURNS, 2012).

As duas barras juntas (//) em destaque servem para delimitar as fronteiras da unidade oracional, ou seja, seu início e seu fim. Podemos perceber que cada enunciado, dividido por uma barra simples (/), pode ser entendido separadamente, porém está diretamente associado ao tema principal.

Já no segundo exemplo (b), temos um diálogo composto por unidades oracionais e não-oracionais. Cabe destacar que, nessa amostra, os turnos de fala são mais curtos e

<sup>9</sup> Se, e, então, respectivamente. Tradução nossa.

<sup>10</sup> Estratégia de adição. Tradução nossa.

dinâmicos, típicos de uma conversa informal, onde as relações de poder são mais simétricas. Diferentemente de uma entrevista de emprego, onde o entrevistador detém o poder do turno da fala, num bate-papo com amigos as falas geralmente se sobrepõem.

As unidades não-oracionais destacadas em negrito cumprem as funções de negação, confirmação e de demonstração de entendimento ou de manutenção da interação. Esses recursos linguísticos são chamados, em inglês, de *feedback* ou *backchannelling* (GOH; BURNS, 2012). Nota-se que eles constituem unidades semânticas independentes e mantêm a coesão discursiva, facilitando a construção global do discurso que, nas palavras de Koch e Elias (2010 p.17): “apresenta-se em fazendo”.

O diálogo (**b**), como podemos perceber, segue um padrão de pergunta e resposta, o que MacCarthy (2005) define como uma estrutura básica de interação. Não raro, um terceiro elemento, um comentário a respeito do que foi dito ou feito, por exemplo, é esperado pelos interlocutores.

Em um restaurante, se gostarmos da comida, podemos perguntar ao cozinheiro a respeito dos ingredientes usados. Logo após sua resposta, elogiamos o serviço prestado. Esse tipo de comentário, o elogio, está vinculado a aspectos socioculturais, o qual MacCarthy (2005) chama de *follow-up*, que pode ser traduzido como complemento, acompanhamento ou, simplesmente, um comentário extra. De acordo com o autor, na sala de aula, é o professor quem geralmente inicia e tece comentários sobre o que está sendo dito durante a interação, o que acaba induzindo o aluno a delegar essa função ao professor. Daí a importância de oferecer aos alunos oportunidades para praticar essas nuances do discurso oral de modo a ajudá-los a desenvolverem sua competência comunicativa.

Segundo Santos (2013), a competência comunicativa está além do conhecimento da gramática da língua. Ela compreende, conforme destacado, noções sobre questões socioculturais, como padrões de comportamento esperados em um determinado contexto e estratégias compartilhadas para resolução de problemas relacionados à negociação de significado durante a comunicação.

Tendo abordado alguns dos aspectos característicos da linguagem oral, resultantes das contingências encontradas pelos falantes, discorreremos a seguir sobre os processos internos que subjazem à sua produção.

### 2.2.3 Processos cognitivos subjacentes à produção oral

A produção oral consiste na mobilização de diversos processos cognitivos. Esses processos mobilizados buscam otimizar a capacidade limitada de armazenamento de informação da memória de trabalho ao mesmo tempo em que atendem às demandas do fluxo conversacional (GOH; BURNS, 2012). Para a comunicação, são articulados diferentes tipos de conhecimento que se entrelaçam numa trama complexa para que, finalmente, a fala possa ser produzida.

Thornbury (2009) destaca que além do conhecimento linguístico, que engloba os sistemas fonológico, léxico-gramatical e elementos pragmático-discursivos, o aprendiz de uma segunda língua precisa considerar fatores extralinguísticos, por exemplo, saber se é apropriado apertar as mãos, abraçar ou se curvar quando se cumprimenta alguém no país o qual pretende visitar.

No tocante aos processos cognitivos, o reconhecimento do tópico conversacional é indispensável para que haja a interação. Buscam-se na memória de longo prazo todas as correlações possíveis sobre o assunto. Essas correlações podem ser experiências vividas ou apenas o conhecimento teórico-conceitual adquirido sobre o tópico em pauta. A esse fenômeno dá-se o nome de conceituação. Durante a conceituação, o interlocutor planeja a sua fala, ou seja, considera o gênero oral (uma história ou entrevista), o tópico (ou assunto) e o propósito comunicativo (entreter ou informar) antes de produzi-la (THORNBURY, 2009; PREUSS, 2014).

Subjacente à produção oral, destaca-se outro processo fundamental para o evento comunicativo denominado formulação. A formulação abrange as escolhas léxico-gramaticais que irão substanciar as ideias geradas no processo de conceituação, assim como garantir a coerência discursiva. Uma vez formuladas, as ideias precisam ser articuladas por meio do aparelho fonador. Nas palavras de Preuss (2014, p.170), “a partir disso, o plano de fala se converte em fala real”, isto é, a materialização das ideias em segmentos sonoros inteligíveis. Essa conversão é chamada de articulação. Quanto menos fluente, maior será a preocupação do falante no que se refere a aspectos como a pronúncia e entonação de palavras ou frases nesse estágio, sobrecarregando, assim, a memória. Essa demanda pode gerar ansiedade e se tornar um obstáculo para o desenvolvimento da fluência oral.

Todos esses processos cognitivos que envolvem a produção oral estão intimamente imbricados e acontecem em milésimos de segundos, segundo Bygate (2010) e Goh e Burns

(2012). Além disso, durante os processos de conceituação, formulação e articulação, os interlocutores fazem uso de uma estratégia metacognitiva fundamental para o sucesso da comunicação: o automonitoramento. Em outras palavras, durante a interação, a produção oral é monitorada com o objetivo de identificar e corrigir erros de pronúncia, gramática e atender a demandas pragmático-discursivas. Desse modo, os participantes se esforçam para garantir o entendimento de suas mensagens. Goh e Burns (2012) dizem que a eficácia do automonitoramento está alinhada ao domínio que o falante tem do uso da língua e ao conhecimento do funcionamento do seu sistema linguístico.

Por fim, as autoras enfatizam a importância de ensinar, de forma explícita, estratégias que visam à automatização desses processos cognitivos que subjazem ao sistema de produção da fala. A repetição de tarefas envolvendo gêneros orais previamente estudados pode contribuir para a articulação mais fluida desses processos. Assim, o aluno tem a chance de internalizá-los, pois está familiarizado com o gênero discursivo e suas estruturas linguísticas características. Conseqüentemente, a demanda cognitiva e a ansiedade inerentes à produção oral são reduzidas (GOH, BURNS, 2012; PREUSS, 2014). Newell e Rosenbloom (1981) corroboram a importância da repetição de atividades, uma vez que eles entendem que a prática somente acontece quando ao aprendiz já tenha sido dada a oportunidade de usar o conteúdo linguístico estudado.

#### 2.2.4 Compreensão auditiva e produção oral: as duas faces da mesma moeda

Ao tratarmos das habilidades orais, começamos pelas características da fala, em contraposição às da escrita e, posteriormente, discorremos sobre os mecanismos cognitivos que subjazem à produção oral. A abordagem adotada justifica-se pelo fato de entendermos, apoiando-nos em MacCarthy (2005) e Goh e Burns (2012), que tal conhecimento pode contribuir, por conseguinte, para o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva. Sabemos, pois, que a fala e a compreensão oral são indissociáveis. Tratá-las isoladamente, segundo os autores, é apenas uma questão de opção metodológica.

Resgatamos em Brown e Yule (1999) a importância dos estudos sobre as nuances da língua falada. Para os autores, os exercícios que visam ao desenvolvimento de habilidades orais não devem ser baseados nas mesmas técnicas de leitura e compreensão de textos escritos, incluindo apenas a análise de informação no nível da frase.

Menezes (2012) ressalta que o apoio visual e o uso de recursos paralinguísticos, como a expressão facial e gestos, ajudam na compreensão da mensagem. A autora recomenda o uso

de vídeos em atividades de compreensão auditiva. Assim, ao aluno é dada a oportunidade de visualizar e compreender como os falantes se apropriam de elementos paralinguísticos na interação conversacional.

Do mesmo modo, Brown e Yule (1999) nos chamam a atenção para o fato da impossibilidade de o falante codificar em palavras tudo o que deseja comunicar, tendo que recorrer, a gestos corporais para a elucidação. Logo, a fala, a compreensão auditiva e o contexto são fatores indissociáveis e, portanto, precisam ser analisados em conjunto para o entendimento da mensagem. Eles constituem o que se convencionou chamar de **discurso**, em oposição ao texto escrito (BROWN; YULE, 1999; THORNBURY, 2009).

No tocante ao estudo do uso contextualizado da língua, Lewis (1997) ressalta que a identificação e a organização de estruturas linguísticas comumente encontradas nos mais diversos gêneros discursivos têm facilitado o ensino-aprendizagem de vocabulário apropriado a diferentes situações comunicativas. No entanto, para que haja comunicação é preciso decodificar a fala, pois não há a negociação de sentido quando um dos canais se encontra obstruído.

Conforme observa Widdowson (1991), nem sempre ao falarmos estaremos nos comunicando ou, ao escutarmos, compreendendo a mensagem codificada. Ele reserva o termo **fala** para descrever a produção sonora de estruturas linguísticas por meio do uso dos órgãos da fala. Na sala de aula, quando cobramos somente a repetição de frases para a prática de estruturas-alvo, ou a teatralização de diálogos visando ao aprimoramento da pronúncia e entonação, nossos alunos produzem oralmente, mas não estão, necessariamente, comunicando-se, ou seja, dizendo algo a alguém. Essas atividades detêm-se na **forma** e não no **uso** da língua. O mesmo raciocínio aplica-se à escuta. Widdowson (1991, p.87), em contraposição ao **ouvir**, diz que a escuta é:

[...] a atividade de reconhecer que sinais enviados pelo meio auditivo constituem frases que têm uma dada significação. Ouvir é a atividade de reconhecer quais funções as frases têm numa interação, qual força comunicativa elas assumem enquanto amostras de uso. Ouvir, portanto nesse sentido, é contrapartida receptiva de dizer e depende tanto do meio visual quanto do auditivo.

O autor explica que, embora as habilidades **escutar** e **falar** possam ser trabalhadas de maneira independente, **dizer** e **ouvir** são elementos integrantes fundamentais de um único fenômeno: a **conversa**. As habilidades orais descritas podem ser representadas pelo seguinte esquema no quadro 5:

**Quadro 5 - Habilidades orais**

produtiva		receptiva
auditivo/visual	<div style="text-align: center;"> <b>conversar</b>            /            \  <b>dizer</b>      <b>ouvir</b> </div>	uso
auditivo	<div style="text-align: center;"> <b>falar</b>      <b>escutar</b> </div>	forma

Fonte: Adaptado de Widdowson (1991, p. 88)

Depreendemos do quadro acima que o ensino da língua inglesa pode ter como foco ora a **forma**, ora o **uso**. Não podemos, no entanto, incorrer no erro de acreditarmos que uma abordagem de ensino seja melhor que a outra. Existe uma relação de complementaridade entre as duas formas de ensinar. Citados por Bygate (2010), Rivers e Temperley (1978) e Littlewood (1981) dizem que cabe ao professor ajudar seus alunos a transitarem de contextos de aprendizagem cujo enfoque seja na forma para situações de uso da língua estudada.

No que tange ao sistema fonológico, a língua inglesa é usada como um meio comum de comunicação entre diversos povos que não a têm como língua materna ou língua oficial. Logo, a inteligibilidade torna-se um fator basilar para o entendimento mútuo na comunicação. O termo, inteligibilidade, ganha força quando se passa a questionar o conceito de pronúncia padrão baseado em dois únicos modelos de uso da língua inglesa: o britânico e o americano. Na BNCC (BRASIL, 2017, p.239), por exemplo, esse questionamento é ratificado quando se conclui que:

a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido [...]. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

Essa concepção de uso da língua inglesa define a expressão **inglês como língua franca**. Thornbury (2009), no entanto, alega que o estabelecimento de padrões de inteligibilidade é um processo de caráter bastante subjetivo. Segundo o linguista, o que é inteligível para alguns pode não ser para outros. Porém, com base em pesquisas sobre o assunto, ele elenca alguns erros de pronúncia que podem comprometer a comunicação: a troca de sons consonantais, de vogais, a pronúncia equivocada de encontros consonantais e, por

último, a entonação inadequada de palavras numa frase. Ainda que o ensino da língua inglesa esteja atualmente assentado na concepção de **língua franca**, na qual sotaques são entendidos como traços identitários (BRASIL, 2017), é importante ressaltar que “um bom *listening* tem tudo a ver com entender bem como funciona a pronúncia do inglês” (CAVALCANTE, 2015, p.135).

Hoje, a internet nos possibilita um maior contato com a língua falada. Os exercícios estruturais podem ser complementados com a prática de observação da língua em uso em contextos reais, com falantes nativos (ou não) da língua inglesa. A plataforma *YouTube*, por exemplo, é uma fonte inesgotável de insumo linguístico. De acordo com Menezes (2012), os aprendizes mais autônomos já têm o hábito de assistirem a séries de TV, a vídeos e escutar música, aumentando, assim, sua exposição a amostras de uso da língua falada.

Devemos, então, procurar maneiras de proporcionar aos nossos alunos momentos nos quais possam demonstrar o conhecimento adquirido fora do ambiente formal da escola e aproveitar as contribuições trazidas para enriquecer nossas aulas. Estimulá-los a falar em inglês na sala de aula.

Nesse sentido, Goh e Burns (2012) destacam a diferença entre oferecer práticas de produção oral e ensinar como se comunicar oralmente. Observar como falantes competentes fazem uso da língua é uma boa estratégia de estudo para o desenvolvimento da habilidade oral, bem como uma oportunidade para aperfeiçoar a compreensão auditiva (THORNBURY, 2009; GOH; BURNS, 2012; SANTOS, 2013). Assim, suplantamos as práticas consolidadas que cobram somente a identificação do tópico geral ou de informações específicas (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2005) e passamos também a incluir elementos pragmático-discursivo presentes no ato comunicativo.

Por fim, a despeito do enfoque nas habilidades orais, coadunamos os pressupostos teóricos da abordagem comunicativa, que apresenta uma visão holística de aprendizagem onde todas as macro-habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral devam ser trabalhadas de modo integrado (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001; MIRANDA 2015). Assim, a competência oral, numa visão holística de ensino, engloba tanto os conhecimentos de língua (léxico-gramatical) e de discurso (discursivo-pragmático), quanto as habilidades de uso (pronúncia, funções e controle da interação) e de estratégias para negociação de significado (GOH; BURNS, 2012).

Pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais como recursos didáticos têm demonstrado que essas ferramentas podem facilitar o ensino da língua inglesa numa proposta

integrada. Na próxima seção, discorreremos sobre o uso de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, na medida em que um dos objetivos específicos deste estudo foi evidenciar as *affordances* percebidas com o uso do aplicativo *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa.

### **2.3 Tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa**

Além de idealizarmos e construirmos aparatos tecnológicos, de acordo com Lévy (1999), nossos padrões de comportamento também são diretamente modificados pela utilização de tecnologias. Podemos observar essas mudanças no nosso dia-a-dia, especialmente no que diz respeito ao uso da Internet por meio de dispositivos móveis como o celular.

As pessoas estão constantemente conectadas escrevendo mensagens ou procurando informações na Internet enquanto realizam as mais diversas tarefas no mundo físico. O mundo virtual, segundo Palfrey e Gasser (2011)<sup>11</sup>, tornou-se a extensão das nossas práticas sociais. Os chamados nativos digitais, de acordo com os autores, não fazem distinção entre a realidade virtual e a presencial. Ambas as modalidades fazem parte da sua vida cotidiana, pois cresceram com as tecnologias digitais e, portanto, estão familiarizados com a dinamicidade e a linguagem tecnológica.

Braga (2012) destaca que as tecnologias digitais têm democratizado o estudo da língua inglesa em função da possibilidade de acesso a uma miríade de conteúdos digitais gratuitos disponíveis na Internet para a aprendizagem do idioma. Além disso, em função da facilidade do acesso à informação, os papéis do aluno e do professor se modificaram e, em alguns momentos, se mesclam. De acordo com Braga (2012, p.6), “O professor não é mais dono do saber, o que responde por todas as decisões ou que controla a aprendizagem. Ele é que orienta, que apresenta opções e que induz à reflexão coletiva, ao debate e à busca por soluções de problemas”. (BRAGA, 2012, p.6).

Consequentemente, espera-se do aluno uma postura mais ativa frente às novas demandas do mundo contemporâneo. Aprender de maneira autônoma e responsável, saber trabalhar de forma tanto individual quanto colaborativa e demonstrar criatividade na resolução de situações-problema são exemplos de algumas dessas demandas destacadas na BNCC

---

<sup>11</sup> Cabe ressaltar que o termo nativo digital não se limita apenas à familiaridade e à dependência que uma geração tem nas tecnologias digitais de informação e comunicação. Existem outros fatores nos âmbitos culturais e políticos, por exemplo, que irão influenciar o uso dessas tecnologias. Logo, o conceito pode assumir diferentes interpretações (Cf. PRESNKY, 2001).

(BRASIL, 2017) como competências gerais a serem desenvolvidas no âmbito educacional. Essas competências também constituem os princípios norteadores das metodologias ativas, que estão sendo gradativamente incorporadas nas escolas (MORAN, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Conforme demonstrado nas pesquisas encontradas durante o levantamento bibliográfico (MIRANDA, 2015; LIMA, 2016; REIS, 2017; PAIVA, 2018, dentre outras), a adoção de tecnologias digitais tem permitido não somente mais oportunidades de exposição à língua inglesa, mas também sua prática em diferentes plataformas interativas nas quais podemos fazer uso das quatro habilidades básicas: compreensão auditiva, leitura, escrita e expressão oral.

Antes, em espaços interativos como as salas virtuais de bate-papo, a comunicação era realizada exclusivamente através do texto escrito. Hoje, no entanto, além do uso de recursos de gravação e áudio, existe a possibilidade de troca de arquivos de texto (em diversos formatos), de imagens e sons digitalizados. Esses novos recursos têm facilitado o intercâmbio de conteúdos e materiais didáticos voltados para o ensino-aprendizagem da língua inglesa e são voluntariamente disponibilizados na rede pelos mais variados tipos de usuários.

Outra mudança no âmbito da comunicação encontra-se na facilidade de contato direto com um falante nativo do idioma através da Internet. Atualmente, isso é possível por meio de cursos pagos ou das redes sociais. Há pouco tempo a imersão no idioma era apenas uma promessa vendida nos cursos livres ou possibilitada apenas quando viajavamos para países onde a língua inglesa é usada.

Com a democratização da Internet, passamos a ter acesso a um fluxo contínuo e caótico de informação. Atentos a esse fenômeno, Gomes Jr. e Silva (2016) ressaltam que “os cidadãos de hoje devem ter habilidades específicas para lidar com a quantidade de informações adquiridas por meio das tecnologias de comunicação” (GOMES JR.; SILVA, 2016, p. 145). De acordo com os autores, isso não tem acontecido somente em países economicamente privilegiados. O celular, por exemplo, independentemente da classe social, tem propiciado o acesso às mais variadas plataformas de comunicação e informação.

A escola, por esse motivo, deveria estar atenta a essas mudanças e criar maneiras de promover a integração de tecnologias no espaço escolar. Desse modo, os alunos aprenderiam a utilizá-las de maneira crítica e responsável, evitando, por exemplo, que sejam ludibriados pela quantidade de informações falsas veiculadas na rede. Dito isto, reiteramos a importância da utilização de dispositivos móveis, como os celulares, como ferramentas didáticas, tema que

será explorado na seção a seguir.

### 2.3.1 O uso do celular como recurso didático: uma aproximação com o ensino híbrido

Encontramos uma quantidade significativa de pesquisas nas quais o celular foi utilizado como recurso didático para o ensino da língua inglesa. Os resultados indicam que o dispositivo móvel, quando associado a outros recursos digitais e a práticas pedagógicas fundamentadas, pode potencializar a aprendizagem. Os relatos dos sujeitos das pesquisas demonstram que o uso do aparelho os possibilitou acessar os conteúdos da disciplina em lugares e horários convenientes, a praticá-los no seu próprio ritmo, bem como interagir com os colegas de classe e o professor de maneira síncrona e assíncrona (COSTA, 2013; SEVERO, 2016; SOUZA, 2016; JONUSAN, 2017; MARTINS, 2017; MOTA, 2017; ARAUJO, 2018).

Godwin-Jones (2018, p.2) elenca alguns benefícios ao integrar o dispositivo móvel às aulas de língua estrangeira:

1. Elaboração de atividades com recursos multimodais, onde som, imagens, vídeos podem ser usados concomitantemente.
2. Realização de trabalhos colaborativos envolvendo as habilidades de escrita, compreensão auditiva e produção oral.
3. Enriquecimento das aulas com exemplos de uso autênticos da língua retirados da Internet.
4. Desenvolvimento do letramento digital e de outras habilidades necessárias para o mercado de trabalho.
5. Estímulo ao processo de aprendizagem da língua fora do ambiente formal da escola.

O autor menciona que o celular está tão presente na vida dos adolescentes, sendo utilizado em diversos espaços sociais, que eles também esperam que o aparelho seja parte integrante da dinâmica das aulas na escola. No entanto, ele cita duas barreiras que podem impedir o seu uso como recurso didático.

A primeira diz respeito à maneira como nós professores entendemos como o ensino deva ser conduzido. Nesse caso, as experiências vividas quando éramos alunos irão provavelmente influenciar nossas decisões pedagógicas, em outras palavras, tendemos a repetir a maneira como fomos ensinados. Seguindo esse raciocínio, Lopes e Pimenta (2017) alegam que muitos de nós professores ainda temos receio de usar tecnologia por não a dominarmos, além de acharmos que nossos alunos estariam propensos a dispersão.

O segundo obstáculo está relacionado a diretrizes institucionais que podem reprimir o uso de recursos tecnológicos, ou até mesmo, proibi-los. Decisão, por vezes, respaldada por

leis estaduais. A rede municipal de Teresópolis, por exemplo, segue as orientações da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro quanto à utilização de tecnologias móveis, expressas no Art.1º da Lei nº 5453, de 26 de Maio de 2009<sup>12</sup>. No documento, é enfatizado o fato de que o uso de celulares, jogos eletrônicos, máquinas fotográficas, dentre outros aparatos tecnológicos, é proibido nos espaços da escola, a não ser que o professor tenha a autorização da equipe diretiva e que sejam usados para fins pedagógicos.

Interessante perceber que a proibição do uso do celular como ferramenta de apoio pedagógico parte às vezes dos próprios pais ou responsáveis. Talvez isso se deva ao fato da impossibilidade de controle sobre ao que seus filhos estarão expostos ou, até mesmo, de não terem certeza se o dispositivo móvel será usado para o devido fim durante as aulas.

Essa preocupação, segundo Lopes e Pimenta (2017), também é observada entre professores, que enfrentam a incapacidade de gerenciar de que modo seu aluno utilizará o dispositivo móvel. As autoras (LOPES; PIMENTA 2017, p.60) ressaltam que o mau uso do celular pode estar atrelado à falta de uma orientação prévia ou de um “trabalho interdisciplinar de conscientização dos valores éticos e morais para ajudá-lo a compreender as sérias consequências que podem ser geradas [...]”.

Cabe destacar que o professor é comumente responsabilizado por tudo o que acontece em suas aulas e, em função disso, alguns docentes se negam a trabalhar com tecnologias que permitem a gravação de áudio e vídeo, por exemplo. Não são raros os relatos de uso indevido de imagens e sons por parte dos alunos. No entanto, não podemos negar as possibilidades de uso das tecnologias disponíveis como ferramentas pedagógicas e como elas podem potencializar a aprendizagem.

Diniz (2001) sublinha a importância de os educadores estarem atentos às mudanças no processo de ensino-aprendizagem numa sociedade globalizada e informatizada e enfatiza que “não oferecer acesso aos novos recursos tecnológicos é omitir o contexto histórico, sociocultural e econômico, vivenciado pelos profissionais da educação e educandos” (DINIZ, 2001, p.xii). Estudos da UNESCO (2014), baseados na crescente facilidade de compra de dispositivos móveis, como o celular, e no contínuo processo de democratização do acesso à informação, já apontavam para uma aprendizagem móvel. As recentes pesquisas corroboram o prognóstico e indicam que pessoas de diferentes classes sociais têm navegado pela rede

---

<sup>12</sup> Disponível em:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/98c0ae15f7f1a1e6832575c3005abe88?>

mundial de computadores. Nota-se uma significativa redução da disparidade entre as classes sociais no que diz respeito ao acesso à Internet no domicílio. Segundo o CGI.br (2017, p.26):

[...] a proporção de domicílios com acesso à Internet, mas sem computador, dobrou em dois anos, passando de 7%, em 2014, para 14% em 2016 – o equivalente a 4,4 milhões de domicílios. O crescimento da banda larga móvel ocorre, portanto, com maior intensidade entre as classes sociais menos favorecidas e em regiões que tradicionalmente apresentam conectividade em banda fixa mais restrita, como são os casos da região Norte e das áreas rurais.

Os dados evidenciam que, enquanto o acesso à rede pelas classes A e B é feito por mais de um dispositivo móvel como *tablets* e *notebooks*, o uso do aparelho celular como o principal meio de acesso à rede de computadores tem se tornado comum nas classes menos favorecidas. Esse cenário é resultado da expansão e democratização do acesso à tecnologia de banda larga móvel no Brasil.

Em 2018, segundo o Centro de Tecnologia de Informação Aplicada da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP-GVcia)<sup>13</sup>, havia mais de 1 smartphone por habitante no país. Essas informações são relevantes para o professor que planeja trabalhar com o celular como recurso didático.

A possibilidade de trabalhar com os conteúdos das aulas tanto dentro quanto fora do espaço físico da sala de aula, ou seja, sem as amarras do tempo e espaço, trata-se de uma tendência na educação. De acordo com Horn e Staker (2015), ao mesclar o ensino presencial com o *online*, por meio do uso de tecnologias digitais, o professor está hibridizando suas aulas, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem além daquelas atreladas à modalidade presencial.

As pesquisas encontradas por meio do levantamento bibliográfico demonstram que o uso do aparelho de celular tem ajudado o professor a colocar em prática propostas de ensino híbrido. Segundo Moran (2015), todas as escolas podem implementar esse modelo de ensino, independentemente de sua estrutura tecnológica.

Em escolas com menos recursos, podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os alunos, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples como o celular, por exemplo, e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos traz muitas possibilidades de integrar presencial e online, conheço muitos professores que conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos. Podem inverter o modelo tradicional de aula, com os alunos acessando os vídeos e materiais básicos antes, estudando-os, dando feedback para os professores (com enquetes, pequenas avaliações rápidas,

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesti2018gvciappt.pdf> .

corrigidas automaticamente). Com os resultados, os professores planejam quais são os pontos mais importantes para trabalhar com todos ou só com alguns; que atividades podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes e as que podem ser feitas individualmente (MORAN, 2015, p.5).

O autor salienta que o hibridismo pode estar manifesto na forma como o professor trabalha na sua sala de aula, combinando recursos tradicionais com novas tecnologias, mesclando métodos de ensino, oferecendo atividades *online* e complementando-as nas aulas presenciais, organizando trabalhos em grupo ou individuais, dentre outras possibilidades.

Existem diversos métodos e técnicas que podem viabilizar a hibridização do ensino. A sala de aula invertida é uma dessas propostas metodológicas. Nesse modelo, o aluno tem acesso ao conteúdo teórico das aulas pelo ambiente *online*, em forma de textos ou vídeos, e o espaço físico da sala de aula é reservado para o aprofundamento da teoria através de discussões ou resolução de problemas. O que se percebe nesses exemplos é a presença de um elemento tradicional conjugado a uma nova tecnologia ou proposta pedagógica (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; BACICH; MORAN, 2015).

A hibridização está ligada à ideia de interconectividade característica do paradigma educacional emergente que, segundo Silva (2012, p.28): “se pauta em relações interdependentes entre sujeito e objeto, indivíduo e contexto, presencialidade e virtualidade, tecnologia e instituição, entre outras”. A autora enfatiza que nesse paradigma os ambientes virtuais e presenciais passam a coexistir, o que exigirá a renovação das bases teóricas que informam as práticas educacionais.

Tal como salientado por Moran (2015), hoje, o professor pode hibridizar suas aulas, independentemente da infraestrutura tecnológica da sua escola, usando uma tecnologia simples como o celular. Popular entre os usuários desse dispositivo móvel, o aplicativo de troca de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*, apareceu com frequência em estudos sobre a integração de tecnologias digitais no espaço escolar. O *software* tem sido usado como ferramenta de comunicação para além do espaço físico da sala de aula entre professores e alunos.

### 2.3.2 O *WhatsApp* como facilitador de *affordances*

Durante o levantamento bibliográfico, notamos a frequência com que o aplicativo *WhatsApp* tinha sido usado como ferramenta para o ensino-aprendizagem das habilidades linguísticas na língua inglesa (SEVERO, 2016; SOUZA, 2016; JONUSAN 2017; MARTINS,

2017; MOTA, 2017; ARAGÃO, 2017).

Embora não tenha sido idealizado para fins didático-pedagógicos, Diniz (2001) ressalta que, quando o professor se apropria de uma ferramenta tecnológica como o *WhatsApp* a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, ele atribui a esse aparato tecnológico a função de recurso de ensino. Assim, apoiando-nos em Ribeiro (1995), podemos categorizar o *WhatsApp* como um *material não estruturado*, em contraposição aos *materiais estruturados*, criados especificamente para objetivos pedagógicos.

Em sua tese, Vieira (2013) salienta que tão somente a adoção de ferramentas tecnológicas não é garantia do aprendizado dos conteúdos teórico-conceituais do currículo escolar. A autora enfatiza que, primeiramente, é preciso que conheçamos o aparato tecnológico que utilizaremos nas aulas e que nos apropriemos dele de modo a explorar todas as suas potencialidades. A autora continua dizendo que, para a integração de tecnologias no espaço escolar, é preciso que esse processo seja previamente planejado e, para tanto, precisamos mobilizar conhecimentos de diversas naturezas: pedagógicos, tecnológicos e, não menos importante, do próprio conteúdo disciplinar.

Cabe ressaltar que as condições de trabalho e as políticas institucionais também têm impacto direto na escolha e na maneira como usamos esses recursos tecnológicos. Escolhas metodológicas baseadas numa visão tradicional de ensino podem, por exemplo, limitar o nível de participação dos alunos e, conseqüentemente, afetar o processo de apropriação da tecnologia usada como recurso pedagógico na escola.

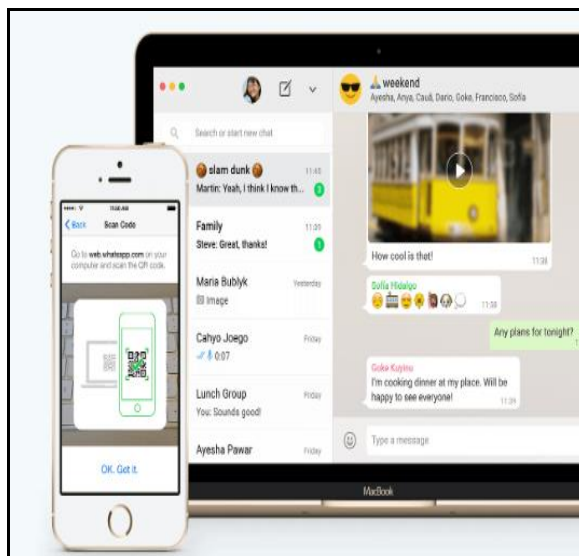
Nesta pesquisa, utilizamos o *WhatsApp*<sup>14</sup> (figura 2). Um aplicativo popular entre jovens e adultos criado por Jan Koum e Brian Acton em 2009. Ele é um *software* gratuito que funciona nos sistemas *Android*, *Iphone*, *Windows phone*, ou em computadores/ laptops por meio do recurso *WhatsApp Web*. Para se conectar ao *WhatsApp Web*, é preciso um código de acesso disponibilizado na página oficial do produto. Para obtê-lo, utilizamos o leitor de QR<sup>15</sup> encontrado no próprio aplicativo.

---

<sup>14</sup> Informações retiradas da página oficial: [www.whatsapp.com](http://www.whatsapp.com).

<sup>15</sup> Código QR (sigla do inglês *Quick Response*, resposta rápida em português) é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. In: [https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo\\_QR](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_QR). Acesso em: 10 set de 2019.

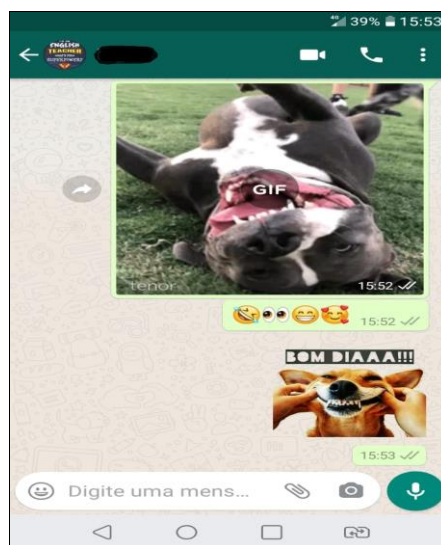
**Figura 2** - O *WhatsApp* e algumas características funcionais



Fonte: <https://www.whatsapp.com>

Seus usuários podem se comunicar por mensagens de áudio, vídeo ou por textos escritos. A troca de mensagens pode ser feita de maneira individual ou compartilhada em grupos. Os grupos são compostos por contatos selecionados ou posteriormente adicionados por alguém autorizado que detém a função de *administrador*. Além do texto escrito, outros recursos semióticos como *emojis*, *gifs* e figurinhas (figura 3)<sup>16</sup> são frequentemente usados na comunicação.

**Figura 3** - *Emojis*, *gifs* e figurinhas



Fonte: Interface do *WhatsApp* do pesquisador

<sup>16</sup> Informações retiradas e adaptadas de: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 10 set, 2019.

Atualmente, se a decisão for tomada em um curto espaço de tempo, o usuário pode excluir um arquivo inapropriado enviado indevidamente para alguém ou para algum grupo do qual faça parte. Assim, evitam-se ruídos na comunicação ou uma situação embaraçosa. Além da possibilidade de apagar mensagens consideradas inapropriadas, existem outras funções bastante úteis como verificar a quantidade de pessoas que visualizaram o conteúdo compartilhado e, caso seja um administrador de um grupo, controlar o envio de mensagens.

Tal como demonstrado no levantamento bibliográfico, todas essas características fazem com que o *WhatsApp* seja uma ferramenta com potencial para ser explorada em sala de aula como um recurso pedagógico.

Nas pesquisas encontradas, os seus recursos possibilitaram a comunicação síncrona e assíncrona, o compartilhamento de informação e a prática das habilidades orais. A sua plataforma virtual, segundo os resultados, pode ser explorada como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde o professor pode interagir com seus alunos e incentivar o trabalho colaborativo. Vilaça (2013) classifica esses ambientes virtuais digitais em duas categorias: ambientes virtuais de aprendizagem dedicados e ambientes virtuais adaptados.

Os primeiros foram desenvolvidos para atenderem especificamente a demandas educacionais e cumprem 3 tipos de funções: pedagógicas, comunicativas e administrativas. O *MOODLE*, por exemplo, é provavelmente o AVA dedicado mais conhecido. Ele oferece espaço para atividades didáticas, fóruns para discussão e ferramentas administrativas que permitem a configuração do sistema, o lançamento de notas, o controle do fluxo de mensagens trocadas pelos usuários, dentre outras funções.

A segunda categoria, conforme o próprio nome diz, são ambientes virtuais que foram adaptados para fins didático-pedagógicos. O *Facebook* é uma plataforma digital bastante usada nas escolas como recurso didático. Atualmente, o *WhatsApp* tem chamado a atenção dos educadores. No entanto, enquanto os AVAs dedicados possuem um sistema próprio que garante a privacidade e a segurança de seus usuários, especialmente no tocante à troca e ao armazenamento de dados, os AVAs adaptados não possuem as mesmas vantagens (VILAÇA, 2013). Nesse caso, cabe ao professor analisar as suas limitações e as questões de segurança inerentes à tecnologia que será adotada como um recurso didático de modo a evitar futuros problemas.

Tendo discorrido a respeito do uso de tecnologias para o ensino da língua inglesa, julgamos necessário abordar, no próximo capítulo, as novas concepções sobre o ensino-aprendizagem do idioma trazidas pela BNCC (BRASIL, 2017), que norteará a reelaboração

curricular tanto no setor privado quanto no público em todo território nacional. Após uma breve incursão histórica no que tange às diretrizes nacionais que regulavam o ensino da língua inglesa no Brasil, discorreremos sobre as novas orientações encontradas na BNCC (BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental.

### 3 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: DIRETRIZES CURRICULARES

De início, julgamos necessário fazer uma breve incursão histórica acerca do ensino da língua inglesa no Brasil para compreendermos as mudanças ocorridas ao longo do tempo no que tange às visões ora predominantes acerca da maneira como o ensino do idioma deveria acontecer em território nacional.

Podemos dizer que o ensino de línguas estrangeiras começou com o ensino da própria língua portuguesa e das duas línguas clássicas, grego e latim, trazidas pelos jesuítas no período em que o objetivo era a catequização em massa da população indígena. As línguas modernas foram introduzidas a partir da chegada da família real ao Brasil. Foi a partir de um decreto assinado por D. João VI, no início do século XIX, que se oficializou o ensino do inglês no Brasil. Naquela época, as relações comerciais mais próximas com a Inglaterra impuseram uma demanda por falantes da língua. Em meados do mesmo século é criado o Colégio Pedro II. Em sua grade curricular, o idioma ainda disputava espaço com o latim, o grego e a língua francesa, esta considerada mais importante do que a língua inglesa para a comunicação internacional (LEFFA, 1999; SANTOS, 2011).

Santos (2011) ressalta que, na época, o Método de Tradução e Gramática era o único modelo metodológico do qual se tinha conhecimento para o ensino de línguas. No entanto, conforme discutido anteriormente, ele não apresentava uma fundamentação teórica sólida no que diz respeito a concepções de língua, de ensino e de aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001).

Logo após a retirada do grego clássico da grade curricular, o latim tem sua carga horária reduzida; com isso, os idiomas francês, inglês e alemão passaram a ocupar lugar de destaque na grade curricular. Em 30 de junho de 1931, o Método Direto foi instituído como o método oficial de ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Dentre os preceitos teórico-metodológicos, destacava-se a importância do ensino do idioma no próprio idioma, respeitando a ordem ouvir, falar, ler e escrever como sequência didática. O reconhecimento do sistema de regras léxico-gramaticais era feito de modo indutivo, com ênfase na acurácia da pronúncia e das construções frasais (RICHARDS; RODGERS, 2001; DONNINI, PLATERO, WEIGEL, 2010).

O Método Direto continua sendo o método oficial até a reforma de Capanema em 1942, nome dado em alusão ao então ministro encarregado pelas reformas educacionais. Além dos objetivos instrumentais, havia uma preocupação com a formação integral dos aprendizes,

o que abrangia aspectos ético-culturais. O recentemente criado Ministério da Educação não somente organizou o programa de ensino como também deliberou como o método deveria ser empregado. No entanto, como nos diz Leffa (1999), o Método Direto se perdeu no caminho entre o Ministério da Educação e a escola.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e 1971 retiraram a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, passando a ser disciplinas complementares ou optativas (DONNINI, PLATERO, WEIGEL, 2010). Segundo Santos (2011), a ideia de que não era possível aprender uma língua estrangeira na escola pública se consolidou, ratificando a ineficácia do Método Direto nas escolares regulares. Em contrapartida, presenciou-se o crescimento da oferta de cursos livres de idiomas no país buscando preencher essa lacuna encontrada nas escolas públicas.

Somente em 1996, com a nova LDB, houve a reintegração da língua estrangeira nos currículos escolares. Abandonou-se a quimera metodológica das décadas anteriores em favor da adoção do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Esses pressupostos teóricos, assim como a proposição de uma abordagem transdisciplinar sobre temas universais como, por exemplo, diversidade cultural e cidadania, compuseram as ideias basilares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O objetivo dos PCN (BRASIL, 1998) era complementar a LDB de 1996. Leffa (1999, p.11) explica que os PCN “não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura”. Apesar do enfoque no ensino das habilidades de leitura e compreensão de textos escritos, as propostas se aproximam da concepção de língua como discurso, e não apenas como um conjunto de estruturas linguísticas. Além disso, o documento não rechaça o ensino das outras habilidades.

Com a LDB (BRASIL, 1996) o ensino de língua estrangeira torna-se obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a escolha de pelo menos uma língua estrangeira é uma decisão tomada pela comunidade escolar, levando-se em conta as possibilidades da instituição. Os critérios de escolha do idioma a compor a grade curricular são pautados em questões de relevância socioeconômica e de acesso ao conhecimento técnico-científico compartilhado no mundo globalizado. Esses critérios, atualmente, colocam a língua inglesa como a principal candidata a ocupar a posição.

Em 2000 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), porém, de acordo com Silva (2015), a linguagem muito teórica e hermética

dificultou a leitura e entendimento do documento. Na tentativa de elucidar os PCNEM (BRASIL, 2000), foram publicados os PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002). Esses, por sua vez, foram interpretados como uma tentativa de predefinição dos conteúdos e de uma metodologia a serem adotados no âmbito escolar.

Uma outra tentativa foi feita com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). O propósito, dessa vez, era retomar as discussões teóricas dos dois documentos anteriores de modo mais aprofundado e objetivo, além de incluir temas atuais referentes ao campo tecnológico, como a inclusão digital e o desenvolvimento de multiletramentos (SILVA, 2015).

Hoje, estamos vivenciando o processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017), uma política educacional que apresenta uma proposta de reestruturação e unificação dos currículos das escolas em todo território nacional de modo a garantir um patamar comum de aprendizagens para estudantes da rede pública e privada.

A BNCC (BRASIL, 2017) é prevista na Constituição de 1988, na LDB (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Em comparação com os PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2017) expõe de maneira detalhada as competências e conteúdos básicos a serem desenvolvidos e adaptados às especificidades do contexto no qual o professor exerce sua profissão. A novidade está na presença da língua inglesa como disciplina obrigatória, além da inclusão do eixo oralidade, que envolve três unidades temáticas: a interação discursiva, a compreensão oral e produção oral.

Muito se tem discutido sobre a maneira como o documento foi elaborado e sobre sua aplicabilidade, uma vez que é alegado que existe uma lacuna entre os conteúdos propostos e a realidade das escolas. Outro argumento levantado diz respeito a uma possível retomada de uma visão de ensino baseada em modelos metodológicos. O próprio ensino das habilidades orais é um tema bastante polêmico entre os professores de língua inglesa.

Tendo feito essa breve incursão histórica sobre o ensino da língua inglesa no contexto nacional, analisaremos a abordagem no tocante ao ensino da língua inglesa apresentada na BNCC (BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental com especial enfoque no eixo oralidade.

### **3.1 A BNCC do Ensino Fundamental e o eixo oralidade**

Na BNCC (BRASIL, 2017) o ensino da língua inglesa passa a ser obrigatório e está previsto a partir do 6º até o 9º ano de escolaridade. A proposta pedagógica visa ao desenvolvimento integral do aluno nas suas dimensões física, emocional cognitiva e social.

Os pressupostos teóricos sinalizam para o abandono de uma abordagem puramente instrumental ou tecnicista do ensino do idioma.

Xavier e Mottin (2019) ressaltam que os pontos de destaque na BNCC (BRASIL, 2017) são as competências gerais, que devem perpassar todos os anos de escolaridade, e as específicas da disciplina de língua inglesa.

Para fins didáticos, é importante mencionar que, na BNCC (BRASIL, 2017), o conceito de competência abarca uma perspectiva mais abrangente no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Ele compreende a mobilização de conhecimentos (teóricos e práticos), habilidades (de natureza tanto cognitiva quanto socioemocional), atitudes e valores éticos aplicados ao exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A título de ilustração, das dez competências gerais contidas no documento (BRASIL, 2017, p.9), destacamos:

1. Valorizar os conhecimentos locais e globais historicamente construídos.
2. Utilizar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) para partilhar informações, ideias, experiências e expressar emoções.
3. Compreender, utilizar e criar tecnologias da informação e comunicação.
4. Preocupar-se com a saúde física e emocional.
5. Agir pessoal e coletivamente de maneira autônoma e responsável com base em princípios éticos e democráticos.

Quanto às competências específicas do componente curricular, língua inglesa, podendo estas serem referência para a elaboração de currículos de outras línguas estrangeiras, estão listadas:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da

ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2017, p.244).

Percebemos que a ênfase dada ao estudo da língua inglesa não se restringe a ideia de instrumento de acesso ao conhecimento e de inclusão ao mercado de trabalho, mas também como ferramenta para comunicação global, ou seja, uma língua franca. Ao adotar esse termo, entende-se que o idioma deixa de ser propriedade do outro e torna-se uma língua em comum para comunicação entre povos e acesso a diferentes culturas. Em função da diversidade de usuários, os fenômenos linguísticos resultantes do uso da língua inglesa não devem ser concebidos no âmbito educacional como erros linguísticos, mas como traços identitários.

Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017) recomenda que o professor, além de trabalhar com as variantes consagradas (a estadunidense e a britânica), ofereça aos seus alunos oportunidades para escutar diferentes sotaques e observar como falantes nativos e não nativos lançam mão do idioma para fins comunicativos. Desse modo, o foco das aulas passa a estar no uso da língua e em padrões de inteligibilidade.

Como salienta, Crystal (1998), as chances de nossos alunos se comunicarem com outros aprendizes da língua inglesa é muito maior, pois o número de falantes da língua inglesa como segunda, terceira, ou até mesmo quarta língua, é superior ao número de nativos do idioma. Portanto, a compreensão da mensagem colaborativamente construída torna-se uma preocupação maior do que a prática que visa ao desenvolvimento da pronúncia baseada nos dois modelos de fala considerados padrões.

Enquanto nos PCN (BRASIL, 1998) as práticas de produção oral e compreensão auditiva em língua inglesa eram apenas sugeridas, na BNCC (BRASIL, 2017), elas tornam-se parte estruturante do eixo oralidade.

Somado aos eixos de leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural, o eixo oralidade abrange a interação discursiva, compreensão oral e produção oral. Cada uma dessas três habilidades orais compõe uma unidade temática. As unidades temáticas estão associadas a um conjunto de habilidades pragmático-discursivas a serem desenvolvidas em atividades baseadas em objetos de conhecimento selecionados para cada ano de escolaridade. A figura 4 ilustra o conteúdo do eixo oralidade para o nono ano de escolaridade:

**Figura 4 - Eixo oralidade 9º ano**

LÍNGUA INGLESA - 9º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
EIXO ORALIDADE - Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.	
Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa: persuasão
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia
HABILIDADES	
(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.	
(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.	
(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.	
(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.	

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 256- 257)

No documento, a orientação é que as habilidades referentes a cada eixo (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural) sejam trabalhadas de forma integrada. Uma proposta pedagógica que coaduna com a Abordagem Comunicativa. Para tanto, uma leitura prévia fluente dos eixos e das habilidades correspondentes pode ajudar no planejamento das aulas (XAVIER; MOTTIN, 2019).

Observamos que os objetos de conhecimento, ao longo dos anos de escolaridade, apresentam níveis de dificuldade. Nos primeiros anos, os tópicos para discussão fazem referência ao contexto imediato do aluno, ao passo que, nos últimos anos, exige-se maior abstração dos temas abordados.

No tocante à produção oral, é esperado que o aluno tenha mais autonomia a partir do 8º ano de escolaridade, enquanto, nos dois primeiros anos, a produção oral é mediada pelo professor. No 9º ano de escolaridade, conforme destacado na figura 4, os alunos são encorajados a expressarem suas opiniões, defendendo seus pontos de vista, sobre temas contemporâneos.

No documento é ressaltado que as habilidades não seguem uma sequência linear de

desenvolvimento, podendo as mesmas habilidades do 6º ano, por exemplo, ser praticadas nos outros três anos de escolaridade. Solicitar esclarecimentos, como o significado de uma palavra ou expressão, é uma habilidade que pode ser lapidada ao longo de todo o Ensino Fundamental. Na BNCC (BRASIL, 2017), a ideia de trabalhar com as mesmas habilidades ao longo dos anos de escolaridade vai ao encontro da concepção de currículo espiralado. Contudo, os conteúdos temáticos e linguísticos parecem seguir uma ordem linear com base no nível de dificuldade. A mesma lógica sequencial pode ser observada na Matriz Curricular de Língua Inglesa da Rede Municipal de Teresópolis (quadro 6).

**Quadro 6 - Fragmento da Matriz de Referência de Inglês de Teresópolis - 9º ano**

Eixo Temático II	Descritores	Habilidades	Estratégias sugeridas
<p><b>Análise Linguística</b></p>	<p><b>D9</b> - Revisar e ampliar o vocabulário referente aos <b>ADJECTIVES</b> estabelecendo <b>COMPARAÇÕES</b> entre pessoas, objetos e lugares.</p> <p><b>D10</b> - Destacar um elemento no grupo utilizando os <b>SUPERLATIVES</b>.</p> <p><b>D11</b> - Distinguir o uso do <b>SIMPLE PAST</b> reconhecendo a sinalização de um fato passado.</p> <p><b>D12</b> - Identificar o uso dos <b>MODAL VERBS CAN, COULD, MAY, MIGHT, WOULD LIKE/WOULD LIKE TO, SHOULD/UGHT TO</b> e <b>MUST</b> reconhecendo seus significados em contextos diversos.</p> <p><b>D13</b> - Identificar o <b>SIMPLE FUTURE</b> com <b>BE GOING TO</b> sinalizando ações que irão ocorrer.</p>	<p>Aplicar o conteúdo gramatical proposto em diversas situações contextualizadas.</p> <p>Identificar o uso do futuro simples em enunciados diversos.</p> <p>Usar a língua inglesa, associada a múltiplos recursos, para estabelecer comparações e destacar qualidades.</p> <p>Identificar o uso do passado simples (verbos regulares e irregulares) em diversos contextos.</p> <p>Distinguir os diferentes usos dos verbos modais em diversos gêneros textuais.</p> <p>Comparar os diversos empregos das formas de futuro aprendidas.</p>	<p>A partir da exibição do filme <i>Avatar</i> (2009), ou outro de temática semelhante, trabalhar de forma interdisciplinar o futuro simples, enquanto as outras disciplinas exploram seus conteúdos a partir do mesmo. Por exemplo, o imperialismo norte-americano, a expansão das empresas multinacionais e o papel destas no processo de globalização, relação de razão e proporção (humano x <i>na'vi</i>), o papel da língua estrangeira no processo de colonização, etc.</p> <p>A partir da exibição do documentário “<i>Reminiscências</i>” (2007), ou outro de temática semelhante, estabelecer comparações entre <i>Therézópolis</i> e Teresópolis.</p>

	<b>D14</b> – Identificar o <b>SIMPLE FUTURE</b> com <b>WILL</b> relacionando-o a um future incerto, não programado.		Propor a análise de registros no passado em diários e agendas pessoais, letras de música e em outros.
--	---	--	---

Fonte: Secretaria Municipal de Teresópolis (2014, grifo do autor)

É importante destacar que esse documento encontra-se em fase de reestruturação. No final do ano de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis ofertou alguns encontros para os professores visando oferecer oportunidades para discutirmos as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017). Assim, de maneira democrática e colaborativa, estamos adaptando a nossa Matriz Curricular de modo a atender às demandas e especificidades do nosso contexto de trabalho.

Ainda no que diz respeito a como os conteúdos estão organizados, a BNCC (BRASIL, 2017) não sinaliza para o leitor a importância da revisão dos gêneros discursivos na língua inglesa, embora advogue a concepção de currículo espiralado. Uma vez abordado o tópico família, ou apresentações pessoais, por exemplo, esses temas não voltam a se repetir em anos posteriores, como se falar sobre a família ou sobre si mesmo fosse uma necessidade apenas dos alunos do sexto ano de escolaridade. Isso se deve à lógica linear de organização do conteúdo teórico-conceitual.

Por fim, na seção a seguir, trataremos de algumas das orientações quanto ao uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem encontradas na BNCC (BRASIL, 2017).

### **3.2 A BNCC e o uso de tecnologias**

Na BNCC (BRASIL, 2017), recomenda-se o uso de TDICs e da Internet como meio de oferecer aos alunos amostras de uso autêntico da língua inglesa. São propostas práticas de linguagem envolvendo recursos audiovisuais e plataformas multimodais. Objetiva-se, desse modo, ampliar o conceito de letramento para multiletramentos, o que implica ir além do uso da língua com propósitos sociais e políticos ao desenvolvimento de habilidades que possibilitem a participação ativa do estudante em uma sociedade informatizada.

Aprender a usar tecnologia para a ter acesso à informação, utilizando-a para benefício individual e coletivo de maneira ética, crítica e responsável configura-se como uma das competências gerais da Educação Básica encontradas na Base. Assim, disponibilizando aos nossos alunos o acesso a tecnologias que permeiam os meios digitais, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), estaremos contribuindo para o seu letramento digital.

Nesse sentido, Soares (2002) enfatiza que as práticas sociais contemporâneas de leitura e escrita mediadas pela tela digital se aproximam dos nossos próprios esquemas mentais, isto é, não seguem um padrão linear como a leitura no papel. Durante uma pesquisa na Internet, por exemplo, o aluno irá provavelmente navegar por diversas páginas e plataformas multimodais (onde há textos, imagens, sons e vídeos) de maneira aleatória, podendo retornar para uma das fontes encontradas a qualquer momento. Saber navegar nesse ambiente caótico, buscar e organizar as informações encontradas, com base na confiabilidade das fontes de informação, são exemplos do ser digitalmente letrado.

Na BNCC (BRASIL, 2017), o professor também é orientado a se familiarizar com os gêneros e ferramentas digitais atualmente disponíveis nos ambientes virtuais e criar situações de aprendizagem nas quais seus alunos possam ser apropriar desses bens materiais/culturais. A proposta é que não sejam apenas consumidores, mas que também produzam conteúdos e interajam com outros usuários:

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2017, p. 59).

Xavier e Mottin (2019), com base na BNCC (BRASIL, 2017), recomendam que o professor vivencie esses novos territórios digitais multimodais com o propósito de levar para a sua sala de aula as experiências adquiridas. Conseqüentemente, ele irá enriquecer suas aulas adotando, também, a linguagem e a cultura do mundo digital. Assim, segundo Matte, Almeida e Araújo (2012), o professor estará dando um passo importante na direção da experiência de uso da língua inglesa mais próxima à realidade do educando e às suas reais necessidades comunicativas.

Usadas para fins educacionais, essas novas tecnologias não apenas potencializam o processo de ensino e aprendizagem, como também aproximam segmentos hierarquicamente separados-professores e alunos -, favorecendo o diálogo entre eles, contribuindo na convergência entre os saberes e as práticas educativas construídas e dando-se vez e voz aos aprendizes e às suas reais necessidades comunicativas (MATTE; ALMEIDA; ARAÚJO, 2012, p.91).

Ao conhecer novas possibilidades e contextos de uso do idioma, o professor terá mais subsídios nos quais se apoiar para preparar suas aulas. Contudo, essa troca de saberes entre

professores e alunos deve estar pautada no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva quanto ao uso das tecnologias disponíveis. Do contrário, como nos alerta a BNCC (BRASIL, 2017), em função de seu forte apelo emocional e hedônico, as tecnologias acabam sendo usadas apenas de modo superficial e imediatista.

Por fim, sabemos que o uso de tecnologias digitais nas salas de aulas ainda não é uma realidade em todos os contextos educacionais. Contudo, como nos alertam Xavier e Mottin (2019), o acesso a tecnologias, em um curto espaço de tempo, não será mais privilégio de alguns. Além disso, as crianças, atualmente, já nascem cercadas de tecnologias. O inglês, segundo os autores, é muito mais usado em ambientes virtuais do que físicos. O mundo virtual é uma fonte inesgotável de materiais e de insumo linguístico que podem ser usados como recursos didático. As tecnologias digitais logo farão parte do contexto educacional e, uma vez introduzidas, devemos aprender a como melhor explorá-las para atingir objetivos que extrapolem aqueles limitados ao seu uso apenas recreativo.

Finda a devida discussão sobre as bases teóricas desta pesquisa, no próximo capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que a caracterizam e as etapas seguidas para sua realização.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, discorreremos acerca dos pressupostos teórico-metodológicos sobre os quais este estudo está assentado, caracterizamos o lócus da pesquisa e os sujeitos participantes, descrevemos os procedimentos para ingresso em campo, os instrumentos para a coleta de dados e apresentamos a abordagem utilizada para a análise dos resultados.

Por fim, tratamos do aspecto teórico que nos ajudou a estruturar as atividades pedagógicas que nos serviram como protótipos para a elaboração do caderno de atividades, produto educacional resultante deste trabalho de pesquisa.

### 4.1 A estrutura da pesquisa

Esta pesquisa é resultado de um estudo sistematizado acerca do uso de tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. As etapas da pesquisa podem ser organizadas graficamente da seguinte forma:

**Figura 5** - Etapas da pesquisa



Fonte: O autor, 2020.

Considerando o panorama atual no que diz respeito à democratização do acesso a tecnologias digitais, as quais estão sendo frequentemente usadas como recursos didáticos pelo professor, vislumbrou-se investigar como integrar essas tecnologias no contexto de uma escola pública para o ensino-aprendizagem das habilidades de produção oral e compreensão auditiva. Para tanto, foi necessário, primeiramente, a realização de um levantamento bibliográfico para identificarmos trabalhos acadêmicos previamente elaborados a fim de nos orientarmos não somente no tocante à construção do arcabouço teórico como também quanto ao caminho metodológico a ser seguido. Posteriormente, buscamos na literatura especializada

e nos documentos oficiais o conhecimento acumulado acerca do ensino das habilidades orais na língua inglesa.

#### **4.2 Metodologia do estudo: o lugar de partida**

Antes de definirmos a pesquisa em pauta, é importante destacar que ela é resultado de uma constante busca por aperfeiçoamento acadêmico e profissional de um professor de língua inglesa que atua na Educação Básica e que se encontra, no presente momento, exercendo a função de pesquisador. Com a popularização dos cursos de mestrados profissionais, temos vivenciado um movimento incipiente de valorização desse profissional da educação baseado na premissa de que sua instrumentalização para a realização de trabalhos de pesquisa pode ser um dos caminhos para o enfrentamento das dificuldades encontradas na sua prática diária (ANDRÉ, 2015). Segundo Santos (2015, p. 24):

A ênfase nesse tipo de formação está no desenvolvimento de uma *atitude investigativa* por parte do professor, detectando problemas, procurando, na literatura educacional, na troca de experiência com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos desafios da prática, independentemente de se atribuir ou não o rótulo de pesquisa a esse tipo de atividade.

A observação feita por Santos (2015) nos remete ao debate no âmbito acadêmico acerca da qualidade dos trabalhos de pesquisa conduzidos por professores da Educação Básica que são avaliados com base em métodos acadêmico-científicos tradicionais. A falta de familiaridade do professor com os procedimentos-padrão que caracterizam a pesquisa acadêmica bem como a dificuldade por ele encontrada na estruturação desse gênero na forma de texto escrito são algumas das questões levantadas. Outro ponto de destaque é que o *ensinar* já é uma tarefa considerada demasiado laboriosa e complexa para o professor. Logo, o *pesquisar* seria mais uma demanda, até certo ponto imposta, para esse profissional da educação (LÜDKE, 2009; SANTOS, 2015).

A despeito do rótulo dado ao trabalho de pesquisa do professor da Educação Básica, acreditamos que este estudo se apoia nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, uma vez que entendemos que investigamos aspectos idiossincráticos relacionados ao processo de desenvolvimento de habilidades no âmbito da expressão oral em língua estrangeira. Além disso, apesar do rigor metodológico característico da pesquisa acadêmica, o viés interpretativista do pesquisador é uma variável que não é negligenciada neste trabalho (MORIN, 2005; MORAES; DE LA TORRE, 2006; SANTOS FILHO; GAMBOA, 2009; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2010; ANDRÉ, 2015).

Ivenicki e Canen (2016, p.2) destacam que o pesquisador “é sempre um sujeito portador de cultura, gênero, raça, linguagem, crenças religiosas, histórias de vida e outros aspectos ligados à sua identidade que interferem e moldam a pesquisa.” Ainda, segundo Minayo (2010, p.21), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é o objeto da pesquisa qualitativa e dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Para atribuir-lhe confiabilidade, Lüdke (2009) destaca a importância de alguns procedimentos básicos, tais como: a descrição detalhada dos procedimentos metodológicos; das técnicas para a obtenção e triangulação de dados e, não menos importante, o estabelecimento de um diálogo durante a análise dos dados entre os resultados obtidos e o aporte teórico adotado. No entanto, mesmo seguindo essas orientações, o pesquisador apresentará como resultado da análise do fenômeno estudado uma das múltiplas interpretações possíveis.

O próprio sujeito observador e o objeto observado, independente de ser professor ou aluno, são, ao mesmo tempo, agentes observantes que modificam sua conduta, adaptando-a às expectativas um do outro. Ambos constituem um sistema observante no qual a intersubjetividade, como uma totalidade, está sempre presente (MORAES; DE LA TORRE, 2006, p.153).

Além de constituírem esse sistema, os agentes observantes são dele dependentes e nele interagem. Segundo os autores, esse aspecto relacional indica que a pesquisa deva se deter nos resultados que emergem das relações essencialmente dinâmicas e imprevisíveis entre os sujeitos e entre estes com o pesquisador. Em função dessa característica dinâmica e imprevisível, o conhecimento adquirido torna-se algo provisório, pois ele é resultado de um constante processo de transformação. Esses aspectos, por exemplo, são levados em consideração na análise dos dados deste estudo.

Além dos atributos fenomenológicos e interpretativistas, podemos dizer que esta pesquisa apresenta traços característicos de uma pesquisa-ação na medida em que uma intervenção pedagógica é proposta. A intervenção provém de um estudo sistematizado baseado na literatura e busca, além de responder as questões da pesquisa, o aprimoramento da prática docente (ANDRÉ, 2009).

Tripp (2005) compreende que a pesquisa-ação deva estar alicerçada nos processos metodológicos típicos de um trabalho investigativo acadêmico ao mesmo tempo em que se

investiga um aspecto relacionado ao aprimoramento da prática docente.

Allwright e Bailey (1991) destacam que uma pesquisa-ação tem a sala de aula como o lugar de investigação e envolve, basicamente, uma intervenção e o acompanhamento sistemático do(s) resultado(s) dessa ação. Esse tipo de estudo apresenta uma proposta cíclica de trabalho colaborativo (entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa) que parte da (a) identificação do problema (ou assunto de interesse a ser tratado), passando em seguida para (b) a procura de material teórico pertinente; (c) o planejamento da ação; (d) a sua implementação; (e) a observação do processo de implementação; (f) a reflexão sobre o que foi observado e (g) a revisão do plano de ação. O ciclo se repete quando novas ações são tomadas com base nos dados observados. Segundo, Alwright e Bailey (1991), o pesquisador que adota esse modelo de pesquisa objetiva entender seus problemas locais com vista a possíveis soluções.

### **4.3 Caracterização do campo de estudo**

Este estudo foi realizado em uma escola municipal da cidade de Teresópolis na região serrana do Estado do Rio de Janeiro. A cidade é conhecida por suas belezas naturais, festivais de música e de cinema, por sua gastronomia e sofisticada rede hoteleira. Muitos turistas, entretanto, limitam-se a visitar o centro da cidade e os hotéis que se encontram, em sua grande maioria, na área rural do município. Em função disso, surpreendem-se quando tomam conhecimento das condições de vida de uma parcela da população que vive em comunidades do entorno.

O Centro Educacional Rose Dalmaso (CEDAL) situa-se no bairro mais populoso da cidade, o bairro de São Pedro, na região periférica da cidade. O CEDAL atende às comunidades adjacentes. Essas, por sua vez, são compostas por famílias pertencentes a diferentes grupos socioeconômicos e culturais. No entanto, a maioria dos pais e/ou responsáveis reporta viver em condições adversas ou até mesmo de extrema pobreza.

A escola oferta o Ensino Fundamental I, no período vespertino, e o Ensino Fundamental II, no período matutino, à exceção das turmas de 6º ano de escolaridade, cujas aulas são oferecidas à tarde.

A direção da escola, democraticamente eleita pela comunidade escolar por meio de um processo consultivo, é composta por uma diretora geral e duas auxiliares de direção. Duas orientadoras pedagógicas cuidam das questões pertinentes ao âmbito pedagógico-educacional. Elas oferecem atendimento aos pais e/ou responsáveis, aos alunos e, trabalhando

colaborativamente com os professores, traçam ações que visam garantir ao corpo discente um ensino de qualidade, o acesso ao conhecimento e o seu desenvolvimento integral.

O corpo docente era composto por trinta e três professores, sendo que quinze desses profissionais são professores contratados pela prefeitura em função da vacância encontrada atualmente na rede municipal de ensino.

Além da equipe diretiva, pedagógica e do corpo docente, existe um quadro de funcionários que atua na secretaria da escola, na cozinha e no apoio, este último formado por inspetores, cuidadores e assistentes de serviços gerais.

No CEDAL, a maioria dos funcionários conhece os alunos e suas famílias. Observa-se, naturalmente, uma preocupação mais acentuada com o bem-estar do corpo discente.

No ano de 2019, havia três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental na escola. Em cada turma, uma média de 35 alunos. Uma dessas turmas foi escolhida para participar da pesquisa. Os detalhes sobre os sujeitos da pesquisa bem como os critérios para a escolha da turma participante são descritos na próxima seção.

O pesquisador que conduziu este estudo foi o próprio professor da turma. Na época, ele dividia as treze turmas da escola com outra professora da mesma disciplina. Tendo trabalhado na escola há mais de dez anos, ele conhece a comunidade escolar e está familiarizado com a dinâmica da escola, assim como seus espaços de aprendizagem (biblioteca, sala de vídeo e laboratório de informática). O laboratório de informática era poucas vezes usado em função da qualidade da conexão à Internet e da quantidade de computadores em condições de uso. Em contrapartida, a sala de vídeo foi frequentemente usada ao longo do ano. Nela, é possível utilizar a televisão da escola conectada ao *laptop* e, através do computador, navegar na Internet. Para atividades pedagógicas, a equipe diretiva disponibiliza a senha da rede *wi-fi* para o professor.

#### **4.4 Sujeitos da pesquisa: critérios de inclusão e exclusão**

A decisão pela escolha por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ocorreu pelo fato de eles se encontrarem no período de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Nessa fase da vida escolar, é esperado que tenham um pouco mais de autonomia e responsabilidade no tocante ao seu desenvolvimento tanto pessoal quanto acadêmico. Ainda, no que diz respeito à idade, percebemos que a maioria possui celulares e alguma forma de acesso à Internet, alguns dos pré-requisitos para participação desta pesquisa.

Embora tivéssemos três turmas de 9º ano de escolaridade, apenas uma foi escolhida

para participar da pesquisa. Chegamos ao entendimento que, por estarem na mesma turma, os alunos teriam mais afinidade e, por conseguinte, predisposição para trabalharem colaborativamente. Cabe destacar que a turma escolhida foi a que mais demonstrou interesse em colaborar com o estudo.

Esses alunos contribuíram com o trabalho de pesquisa respondendo questionários, participando de atividades pedagógicas com o uso do celular com o aplicativo *WhatsApp* instalado e participando de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. Os critérios de inclusão e exclusão encontram-se resumidos no quadro 7:

**Quadro 7 - Critérios de inclusão e exclusão**

Critérios de inclusão (I)	Critérios de exclusão (E)
(I1) Estar devidamente matriculado na escola; (I2) Pertencer à turma com a qual será realizada a pesquisa; (I3) Apresentar o TALE e o TCLE <sup>17</sup> assinados; (I4) Possuir aparelho de celular com o aplicativo <i>WhatsApp</i> instalado; (I5) Dispor de dados móveis e/ou acesso a uma rede <i>Wi-Fi</i> ; (I6) Demonstrar comportamento e atitude respeitosos em relação aos colegas de classe e ao pesquisador, professor da turma.	(E1) Não estar devidamente matriculado na escola; (E2) Não pertencer à turma com a qual será realizada a pesquisa; (E3) Não apresentar o TALE e o TCLE assinados; (E4) Não possuir aparelho de celular com o aplicativo <i>WhatsApp</i> instalado; (E5) Não dispor de dados móveis e/ou acesso a uma rede <i>Wi-Fi</i> ; (E6) Não demonstrar comportamento e atitude respeitosos em relação aos colegas de classe e ao pesquisador, professor da turma.

Fonte: O autor, 2020.

Os sujeitos da pesquisa eram alunos de uma das turmas de 9º ano da escola, a turma 902. As idades dos alunos variavam entre 14 e 16 anos. A turma era composta por 21 meninas e 11 meninos, totalizando 32 alunos. Inicialmente, havia 35 alunos, sendo que 3 alunas foram transferidas para outras escolas de municípios vizinhos no início do ano letivo. Um dos matriculados era um aluno com deficiência. Este aluno, especificamente, não demonstrou interesse em participar da pesquisa<sup>18</sup>. Dos 32 alunos, 20 alunos participaram da pesquisa.

O professor pesquisador tinha apenas um encontro semanal com essa turma. Duas aulas seguidas totalizando 100 minutos de aula. Cada tempo de aula durava em torno de 50

<sup>17</sup> O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido podem ser encontrados nos ANEXOS A e B.

<sup>18</sup> Em função da sua deficiência, o referido aluno tem dificuldade para ler e escrever. Essa condição o levou a não querer participar da pesquisa, embora tivesse sido incentivado a colaborar de alguma forma com o estudo.

minutos. A carga horária semanal corresponde à hora aula da disciplina de Língua Inglesa na rede municipal de Teresópolis.

Por fim, é importante ressaltar que a contribuição para a pesquisa foi uma experiência inusitada para a turma, além de ter sido, para muitos, a primeira vez que realizaram atividades nas quais tinham que se expressar oralmente na língua estudada.

#### **4.5 Procedimentos para ingresso em campo**

Após a aprovação do então projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II, e com a anuência da Secretaria Municipal de Educação e da Direção da Escola, os educandos receberam o convite para participarem da pesquisa, cabendo a eles a opção de aceitarem ou não. Cabe ressaltar que, para iniciarmos a coleta de dados para este estudo, foi necessária a postagem do projeto na Plataforma Brasil, uma plataforma virtual mantida pelo Governo Federal que controla a submissão de projetos de pesquisa que envolvem a participação de seres humanos.

O processo foi bastante moroso, uma vez que o projeto caiu em exigência por duas vezes. Na primeira vez, em maio, em função de um documento que esquecemos de enviar: o orçamento especificando as possíveis despesas com a pesquisa. Na segunda, em junho, por não detalharmos como seria feita a entrega do termo de assentimento livre e esclarecido e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE e TALE)<sup>19</sup>. As alterações feitas culminaram na reorganização do cronograma da pesquisa. Somente em agosto de 2019 pudemos dar início aos procedimentos referentes à coleta de dados.

Antes do convite formal para participarem da pesquisa, o professor pesquisador conversou com as três turmas de 9º ano nas quais lecionava sobre o estudo que pretendia realizar. Os alunos foram acomodados no refeitório da escola após o último tempo de aula a fim de que todos tivessem a oportunidade de obter detalhes sobre o assunto em questão e a chance de expressarem suas dúvidas.

A conversa foi conduzida por meio de uma linguagem clara e objetiva e frisou-se o fato de que a pesquisa era, sobretudo, o resultado de um anseio expresso por uma significativa quantidade de alunos de querer aprender a falar inglês. Além disso, enfatizou-se que as duas outras turmas que não participassem da pesquisa não seriam prejudicadas quanto ao conteúdo da disciplina.

A turma escolhida foi a que demonstrou mais interesse. Posteriormente, com a

---

<sup>19</sup> Ambos os documentos se encontram nos apêndices C e D para apreciação.

anuência e presença de alguns membros da equipe diretiva, marcamos uma reunião com os alunos e seus representantes legais. O horário definido (18h) foi aquele habitualmente escolhido pelos pais e/ou responsáveis para as reuniões regulares na unidade escolar. A proposta inicial era apresentarmos e discutirmos, novamente, em linguagem adequada, a pesquisa, seus objetivos, e detalharmos os procedimentos necessários para a participação. Os alunos e seus respectivos representantes legais que, após a explicação e a leitura detalhada dos documentos formais, desejassem, por livre e espontânea vontade, contribuir com a pesquisa permaneceriam na escola para a assinatura dos termos.

No entanto, somente três responsáveis foram à escola para obter informações sobre a pesquisa. Alguns outros entraram em contato por telefone. O restante dos alunos optou por levar os documentos para casa e trazê-los posteriormente assinados. No final, 20 alunos trouxeram os termos assinados. Embora outros alunos da turma atendessem aos pré-requisitos para participarem da pesquisa, não houve, por sua parte, demonstração de interesse.

É importante salientar que os responsáveis legais foram informados de que poderiam entrar em contato com o professor pesquisador a qualquer momento durante a pesquisa para sanar quaisquer dúvidas remanescentes por meio do seu telefone e/ou e-mail pessoal disponibilizados nos documentos. Formalizado o consentimento, na última semana do mês de agosto de 2019, demos início à coleta de dados.

#### **4.6 Instrumentos para a coleta dos dados**

Para este estudo, que está fundamentado nos princípios teórico-metodológicos de uma pesquisa qualitativa e apresenta traços característicos de uma pesquisa-ação, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: um questionário semiaberto, a observação participante e uma entrevista semiestruturada.

Inicialmente, foi aplicado um questionário semiaberto para traçar o perfil do estudante participante, identificar o tipo de conexão à Internet a que tinha acesso, obter informações a respeito de como usa (ou se usa) o celular para estudar e, por fim, propor-lhe uma breve autoavaliação sobre suas habilidades orais com base em experiências prévias.

No questionário havia perguntas abertas, ou seja, questões que abordavam assuntos sobre os quais os respondentes puderam discorrer livremente, e perguntas objetivas, cujas respostas foram previamente elaboradas, cabendo ao respondente apenas escolher uma das opções oferecidas (GIL, 2010).

Optamos pelo questionário semiaberto por entendermos que, apesar da pouca idade e do fato de estarem participando, pela primeira vez, de um estudo acadêmico, queríamos ir além das perguntas objetivas e oferecer-lhes a oportunidade de se expressarem por escrito. Para garantirmos a inteligibilidade das questões, o questionário foi lido com os sujeitos da pesquisa no dia da sua aplicação. Adotamos esse procedimento seguindo as orientações de Melo e Bianchi (2015). Os autores enfatizam que a falta de compreensibilidade é um dos fatores que pode comprometer a qualidade do questionário.

Outra técnica utilizada para a obtenção de dados e compreensão do fenômeno estudado foi a observação participante. De acordo com Minayo (2010), a observação participante é um processo no qual o observador está em contato direto com os sujeitos de sua pesquisa, ou seja, ele é parte integrante do contexto em que a pesquisa é realizada.

As observações sobre aquilo que pode ser visto, mas nem sempre é dito, foram registradas no diário de campo do pesquisador. Este, segundo Minayo (2010), pode ser um caderno ou qualquer outro meio eletrônico para armazenamento de informações. Uma vez que parte desta pesquisa foi realizada em um ambiente digital criado e acessado por meio do celular, alguns registros foram feitos em imagens e arquivos de áudio.

Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2004) salientam que o tipo de interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa também deva ser mencionado. Neste estudo, o pesquisador era o próprio professor regente da turma. Essa situação, no nosso entendimento, se configurou como uma vantagem no processo de coleta de dados, na medida em que os participantes não precisaram se preocupar com a presença de uma pessoa desconhecida durante a investigação. Apesar disso, percebemos uma mudança de comportamento dos alunos, pois estes sabiam que não estavam apenas participando de atividades rotineiras, mas de um trabalho de pesquisa e que, acima de tudo, estavam sendo observados.

Minayo (2010) destaca que a observação participante pode ter a entrevista como um instrumento complementar para substanciar a investigação. Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) que foram gravadas em áudio por meio do celular. No decorrer das entrevistas, os participantes responderam perguntas específicas (ou estruturadas), mas também questões abertas (ou não estruturadas). Estas puderam ser expandidas com a inserção de outros tópicos pertinentes durante o fluxo da conversa.

As entrevistas foram conduzidas informalmente, com linguagem adequada para o público-alvo, assemelhando-se a uma conversa informal. Objetivamos compreender como as atividades foram desenvolvidas e identificar as estratégias usadas pelos grupos participantes.

Por meio dos relatos dos sujeitos da pesquisa, pudemos evidenciar as *affordances* utilizadas bem como verificar se os objetivos propostos foram atingidos com a intervenção pedagógica.

É importante destacar que a interação face a face em inglês entre os alunos e o professor pesquisador, fora do ambiente *online*, também foi gravada para posterior análise da produção oral discente.

#### **4.7 Abordagem para a análise dos dados**

Procuramos identificar, por meio de algumas das técnicas da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016), as *affordances* percebidas e usadas pelos alunos para a realização das atividades a partir do ambiente virtual adaptado criado com o aplicativo *WhatsApp*.

Posteriormente, procuramos analisar como essas *affordances* contribuíram para o desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa. No que tange à produção oral discente, especificamente, a análise foi realizada a partir dos teóricos adotados e suas concepções acerca das contingências e especificidades características da fala. Tanto os objetivos da pesquisa quanto aqueles traçados para as atividades foram elementos norteadores para a avaliação e interpretação dos dados.

As informações coletadas por meio dos questionários e das entrevistas nos serviram como insumo para reflexão. Foi a partir dessa reflexão e da análise dos resultados alcançados que produzimos, posteriormente, a versão final do nosso material didático.

A Análise de Conteúdo, desenvolvida nos Estados Unidos no início do século XX, era compreendida como um conjunto de técnicas usadas para a investigação de fenômenos sociais manifestos na comunicação. Acreditava-se na possibilidade de uma descrição imparcial, detalhada e objetiva do conteúdo de uma mensagem. Adotando-se uma perspectiva quantitativa, buscava-se identificar e catalogar a frequência com que certos temas apareciam expressos em palavras, orações, frases, ou em até mesmo signos visuais, em suportes linguístico-escrito, linguístico-oral, iconográficos, dentre outros (MINAYO, 2010; BARDIN, 2016).

Contrária à abordagem puramente quantitativa, André (1983) nos chama a atenção para a impossibilidade de se apreender a totalidade de um objeto estudado, uma vez que o mesmo objeto pode gerar uma multiplicidade de possibilidades de interpretação. A inviabilidade da imparcialidade, segundo a autora, surge do próprio pesquisador, na medida em que a sua escolha metodológica, a opção por determinados teóricos, suas experiências

prévias e até mesmo a instituição para que trabalha são variáveis intervenientes que influenciam o modo como interpretará seus dados.

Isto posto, atualmente, além da descrição e análise do conteúdo do material coletado, espera-se que o pesquisador, apoiando-se na sua experiência e no arcabouço teórico-metodológico adotado, ultrapasse as fronteiras linguísticas encontradas nas falas dos sujeitos da pesquisa por meio da inferência. Desse modo, segundo Minayo (2010, p. 84), “podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. No entanto, como nos alerta Bardin (2016), não podemos incorrer no erro de fazermos leituras superficiais dos fenômenos estudados, projetando-lhes, intuitivamente, significados resultantes da nossa própria subjetividade. Seguindo a mesma premissa, Campos (2004, p.613) ressalta que:

a análise do conteúdo não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias idéias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas.

Recentemente, a Análise de Conteúdo tem sido usada para a análise de materiais de pesquisa de natureza tanto quantitativa quanto qualitativa em função da aplicabilidade de seu conjunto de técnicas em diferentes contextos. Recorremos ao que se aproxima da Análise Temática, um conjunto de procedimentos para a análise de dados que tem *o tema* como unidade central de significação. O tema pode ser identificado expresso na forma de palavras, orações ou frases, denominadas unidades de registro.

A frequência de determinados temas, por exemplo, pode sinalizar a predominância ou uma tendência comportamental. Nesta pesquisa procuramos identificar as *affordances* usadas pelos alunos para a realização das tarefas pedagógicas propostas. Elas puderam ser categorizadas obedecendo a critérios como os de exclusividade, adequabilidade e homogeneidade. Em outras palavras, a mesma *affordance* não poderia ocupar duas categorias de análise e deveria ser pertinente aos objetivos e à temática do estudo.

Na Análise do Conteúdo, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados são exemplos de etapas a serem seguidas como procedimentos metodológicos (BARDIN, 2016). Durante a pré-análise, Minayo (2010, p.91) recomenda:

(a) ter uma visão de conjunto; (b) apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; (d) escolher formas de

classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise.

Na etapa da exploração do material, são identificados e organizados os fragmentos de texto dos quais serão retirados os possíveis núcleos de sentido. A autora salienta a importância de fazermos inferências a partir de premissas já aceitas em outros estudos acerca do mesmo assunto o qual estamos analisando.

Nesta pesquisa, por exemplo, apoiamo-nos no estudo de Costa (2013). A autora organizou as *affordances* identificadas em *affordances* tecnológicas, que envolvia o uso de uma tecnologia para se atingir um determinado objetivo; *affordances* linguísticas, que diziam respeito a oportunidades de uso e de desenvolvimento linguístico; *affordances* sociais, que compreendiam a comunicação com os pares e/ou professor para a resolução de uma situação-problema, e *affordances* pedagógicas, relacionadas a práticas de ensino.

Na última etapa, tratamento dos resultados, o material organizado com base em critérios semânticos é descrito e posteriormente cotejado com o arcabouço teórico construído para a pesquisa. Por fim, o pesquisador constrói sua síntese interpretativa e apresenta o resultado da análise materializado na forma de redação.

Discorreremos, na seção a seguir, sobre o estudo que fundamentou as atividades pedagógicas mediadas por tecnologias digitais a partir do ambiente virtual de aprendizagem adaptado criado no *WhatsApp*. Essas atividades serviram como protótipos para a elaboração do produto educacional resultante desta pesquisa.

#### **4.8 Os ciclos de atividades de Shneiderman**

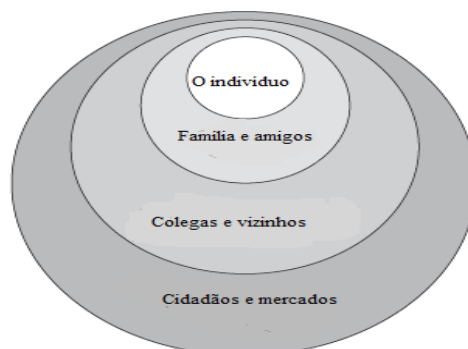
A proposta pedagógica que subjaz ao caderno de atividades, produto educacional resultante desta pesquisa, é baseada no estudo de Shneiderman (2006) acerca do uso de tecnologias computacionais. Ele é organizado em dois modelos esquemáticos interdependentes que ilustram as dimensões de relacionamentos sociais e os tipos de atividades humanas intermediadas por tecnologias digitais.

O primeiro modelo (figura 6) diz respeito aos círculos de relacionamentos humanos emergentes. Os primeiros círculos referem-se a relações alicerçadas na confiança mútua entre os indivíduos, que é geralmente encontrada em ambientes familiares. Os círculos se expandem conforme a necessidade de busca e compartilhamento de informação.

Ao pesquisar sobre como as tecnologias da computação e informação eram usadas,

Shneiderman (2006) identificou padrões de atividade e os relacionou à cada círculo de relacionamento.

**Figura 6 - Círculos de relacionamento**



Fonte: Adaptado de Shneiderman (2006)

Conforme ilustrado, as ações partem do indivíduo e, naturalmente, este irá buscar, informações nos ambientes onde se sente mais seguro. Shneiderman (2006) salienta que, no início, as inovações tecnológicas no âmbito computacional detinham-se na prática solitária dos usuários, daí o nome computador pessoal. Ouvir músicas, ler notícias, escrever um diário são alguns exemplos de atividades que, para realizá-las, o usuário do computador dependia apenas de seu próprio conhecimento e habilidades.

No entanto, segundo o autor, à proporção que mais pessoas começaram a ter acesso a esse artefato tecnológico, diferentes tipos de personalidade e necessidades tiveram que ser consideradas. Além disso, os usuários perceberam que poderiam ser mais produtivos trabalhando colaborativamente em rede. Assim, à tecnologia da informação foi somado outro elemento: o da comunicação.

Novos programas foram desenvolvidos na área da tecnologia da comunicação. Atualmente, existe uma gama de plataformas digitais que propiciam o trabalho colaborativo. Os círculos de relacionamento se expandiram conforme a segurança dos usuários era garantida através da solidificação de estruturas cívicas nos âmbitos comerciais, políticos e legais.

O terceiro e quarto círculos ilustram relacionamentos mais remotos que, embora sejam regidos por normas sociais, os níveis de confiança são mais baixos, logo, o compartilhamento de informação é limitado e “o risco de surpresas é maior” (SHNEIDERMAN, 2006, p. 99). No entanto, com o aperfeiçoamento das tecnologias de segurança, especialmente no tocante ao compartilhamento de dados, hoje, a comunicação e a troca de informação em redes sociais

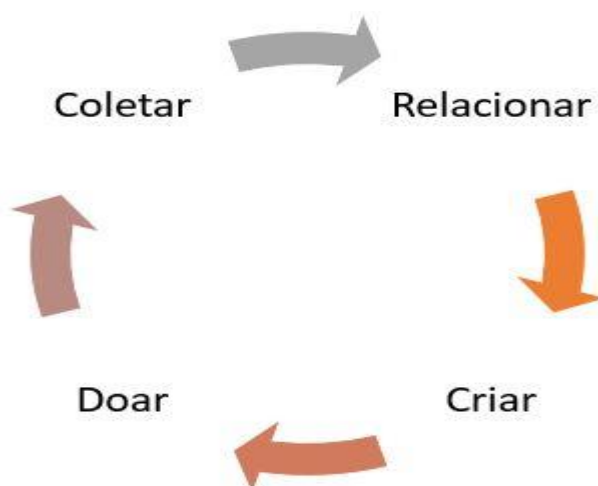
são atividades bastante comuns, apesar dos perigos inerentes do ambiente virtual.

A maioria dos usuários, de acordo com Shneiderman (2006), não está interessada tão somente na tecnologia, ou seja, nos pormenores técnicos, mas na maneira como ela atende às suas necessidades no que tange ao acesso à informação e ao estabelecimento de relacionamentos. Além disso, aspectos das relações humanas como independência, dependência, interdependência e segurança, que perpassam os círculos de relacionamento, são, segundo o autor, insumos importantes para projetistas na elaboração de novas tecnologias.

O segundo modelo criado por Shneiderman (2006) abrange os possíveis estágios e tipos de atividade identificados no tocante ao uso de TDICs. Ao observar as atividades realizadas, o autor destacou quatro estágios correlatos: coletar, relacionar, criar e doar (figura 7).

Paiva (2012b) e Gomes Jr. e Silva (2016) argumentam que os esquemas elaborados por Shneiderman (2006) podem ajudar no planejamento de atividades pedagógicas mediadas por tecnologias. Gomes Jr. e Silva (2016) alegam que esses estágios podem nos ajudar a traçar objetivos bem definidos para a integração de tecnologias digitais no espaço escolar. Assim, o professor pode ir além do uso costumeiro dessas ferramentas apenas para fins recreativos e propor um estudo organizado em etapas a serem seguidas.

**Figura 7 -** Quatro estágios das atividades humanas



Fonte: Adaptado de Shneiderman (2006)

O primeiro estágio (coletar) compreende a coleta de informações e o sucesso dessa atividade está intrinsecamente ligado à criatividade do indivíduo. “Colher informações é o primeiro estágio habitual de atividade à qual os usuários podem voltar várias vezes”

(SHNEIDERMAN, 2006, p. 102).

O estabelecimento de relações interpessoais com o objetivo de consultar e trocar informações faz parte do segundo estágio (relacionar). Gomes Jr. e Silva (2016) enfatizam que esse procedimento pode permear todas as etapas de um projeto. A habilidade comunicativa é fundamental para a elaboração, empreendimento e conclusão de qualquer tarefa proposta.

Shneiderman (2016) salienta que a interação interpessoal é uma atividade bastante envolvente e que estamos quase que o tempo todo conectados trocando mensagens. Projetistas logo perceberam que havia um mercado sedento por serviços na área da tecnologia da comunicação. O aplicativo *WhatsApp* e redes sociais como *Facebook* e *Instagram* são exemplos de plataformas bastantes populares desenvolvidas para a comunicação instantânea no meio digital.

O terceiro estágio (criar) refere-se ao resultado dos dois primeiros, ou seja, a criação de algo baseado nas informações coletadas e nos recursos compartilhados. Shneiderman (2006, p.103) diz que “a ampla atividade de criar inclui compor uma música, planejar uma festa de aniversário, abrir um negócio ou organizar um movimento social” e destaca que a tecnologia da inovação talvez seja a próxima revolução após as tecnologias de informação e comunicação.

Podemos dizer que a previsão do autor se encontra materializada na quantidade de conteúdos produzidos na Internet. Hoje, por exemplo, existem *YouTubers*<sup>20</sup> de todas as partes do mundo, e de todas as idades, com canais sobre os mais diversos assuntos, de dicas de maquiagem a discussões complexas sobre as mais recentes descobertas no mundo da ciência.

Finalmente, o quarto estágio culmina no compartilhamento ou doação dos produtos criados. Por exemplo, um vídeo disponibilizado na plataforma *YouTube*, uma atividade compartilhada com a ferramenta *Google* formulários, ou um texto distribuído em um fórum de discussão. Shneiderman (2006, p.103-104) explica que o conceito de doação está atrelado ao desejo inerente do ser humano de divulgar suas criações:

Os compositores não se satisfazem em escrever uma grande música, querem em geral que a música seja distribuída e apreciada pelos outros. Os líderes empresariais muitas vezes declaram que desejam criar valores e desenvolver

---

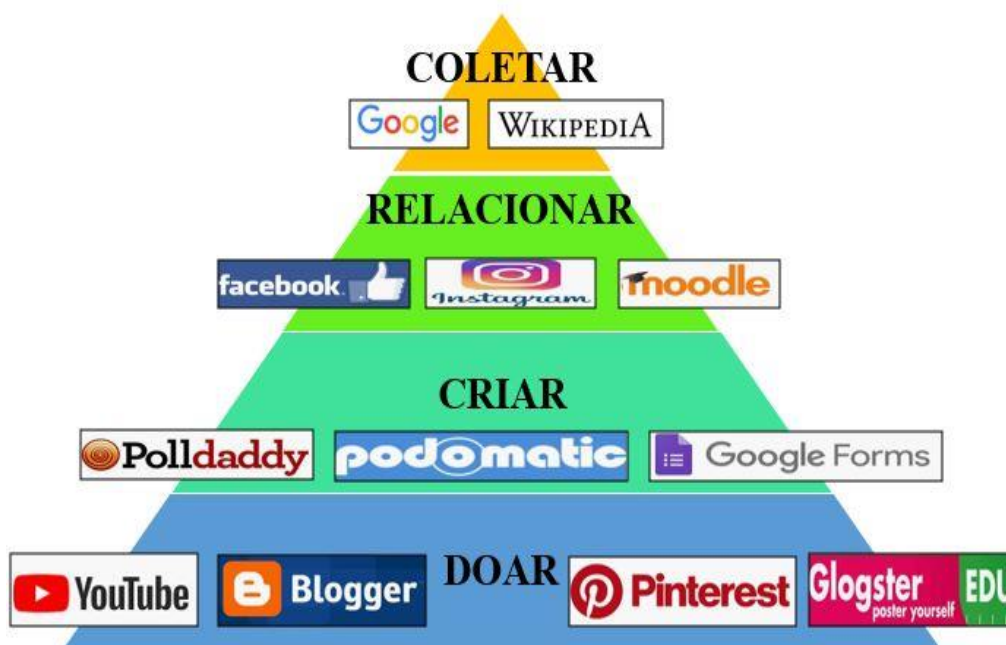
<sup>20</sup> Um *YouTuber*, também conhecido como personalidade do *YouTube*, celebridade do *YouTube* ou criador de conteúdo do *YouTube*, é um tipo de celebridade e cinegrafista da Internet que ganhou popularidade no site de compartilhamento de vídeos *YouTube*. Às vezes, *networks* (redes) apoiam tais celebridades. Algumas personalidades do *YouTube* têm patrocinadores corporativos que pagam pela colocação de produtos em seus clipes ou produção de anúncios online. In: <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTuber>. Acesso em: 03 out. de 2019.

negócios de sucesso que mudem a vida das pessoas. Os inventores desejam patentes e *royalties*, e os cientistas, publicações e citações [...].

Observamos que o desejo do reconhecimento, mesmo que no formato de 15 minutos de fama, também é difundido entre alunos e professores. Esses se lançam na Internet não apenas consumindo mas produzindo conteúdo. Não é incomum encontrarmos alunos que têm um canal no *YouTube* ou professores que preparam e disponibilizam suas aulas no ambiente virtual.

Seguindo a taxonomia de Shneiderman (2006), Paiva (2012b) pesquisou e selecionou algumas ferramentas digitais que pudessem ser usadas em um ou mais dos quatro estágios elencados. A autora tinha como foco de interesse o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Como critério de escolha, ficou definido em sua pesquisa que esses recursos digitais fossem parcialmente gratuitos e apropriados para o contexto educacional. Vejamos o esquema organizado em forma de pirâmide (figura 8):

**Figura 8-** Coletar-Relacionar-Criar-Doar



Fonte: Adaptado de Paiva (2012b, p.13)

No topo da pirâmide, Paiva (2012b) destaca algumas ferramentas para procura (*Google*) e coleta de informação (*Wikipedia*) na Internet. Logo abaixo, algumas redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem (*Facebook*, *Instagram* e *Moodle*) são sugeridos para a comunicação *on-line*. Para a produção de conteúdo, são listadas ferramentas para criação de questionários, manipulação de imagem e som (*Polldaddy*, *Podomatic* e *Google Forms*).

Plataformas como o *YouTube* encontra-se na base da pirâmide, que representa o estágio de doação do material produzido a partir do uso dessas tecnologias.

Paiva (2012b) ressalta que as ferramentas digitais elencadas podem ser usadas mais de uma vez em estágios diferentes (coletar, relacionar, relacionar e doar). Nesta pesquisa, por exemplo, os alunos foram encorajados a pesquisar os gêneros discursivos estudados, a compartilhar informações e ferramentas digitais que pudessem ser usadas para a realização das tarefas. O aplicativo gratuito, *WhatsApp*, nos serviu como um ambiente virtual para comunicação e divulgação das produções orais em formato de áudio ou áudio e vídeo.

Na próxima seção, descrevemos as atividades elaboradas a partir da criação de um grupo no aplicativo *WhatsApp*. As atividades, baseadas nos estudos de Shneiderman (2006), visavam a construção de diferentes gêneros discursivos e objetivavam o desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa.

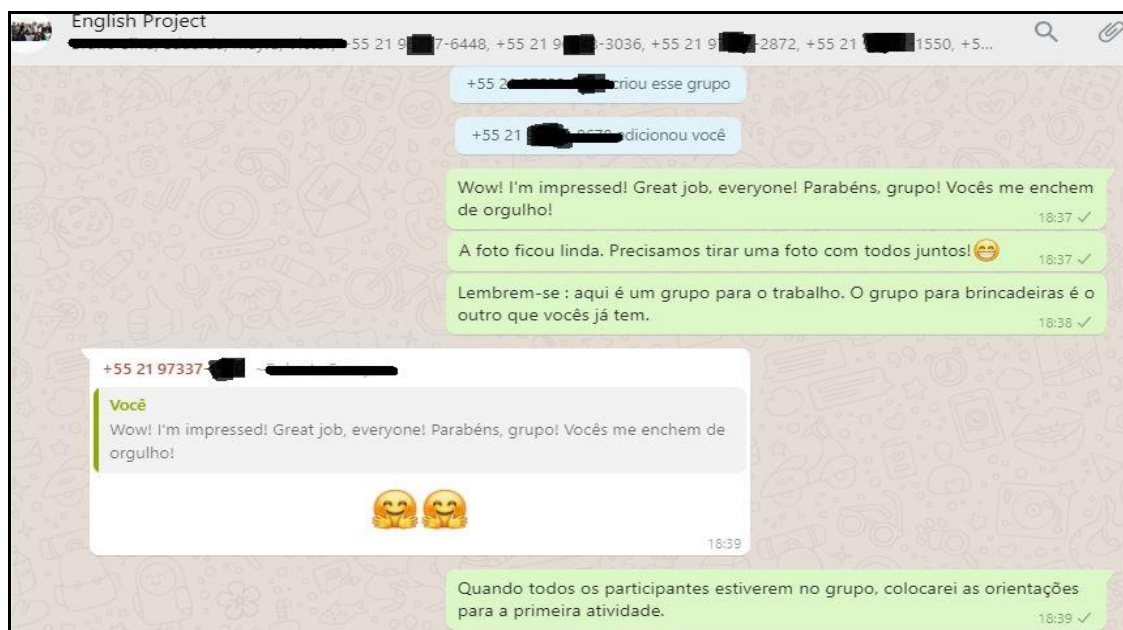
#### **4.9 Descrição das atividades aplicadas**

Formalizado o consentimento para a sua participação, os sujeitos da pesquisa responderam um questionário (Apêndice A). Esse questionário tinha por objetivo coletar informações acerca da quantidade de celulares com o aplicativo *WhatsApp* instalado, da qualidade e do tipo de conexão à Internet e da maneira como os aparelhos eram geralmente usados.

Além de fornecer informações pertinentes ao estudo, o questionário também nos serviu como um recurso pedagógico para uma avaliação diagnóstica. Nele, os alunos fizeram uma autoavaliação sobre suas habilidades de compreensão auditiva e produção oral. De acordo com Goh e Burns (2012), esse tipo de avaliação é um meio de trazer para o conhecimento do aprendiz quais são as áreas da aprendizagem do idioma que precisam ser aprimoradas. Desse modo, ele pode criar estratégias para desenvolver suas habilidades e expandir seu conhecimento linguístico.

Após a aplicação dos questionários, propusemos quatro atividades que foram feitas a partir do ambiente virtual propiciado com o aplicativo *WhatsApp* (figura 9).

**Figura 9 - Grupo criado no WhatsApp**



Fonte: Acervo do pesquisador, 2020.

O grupo, nomeado *English Project*, foi criado por um dos alunos participantes que fora escolhido pelos colegas de classe com base em critérios como responsabilidade e confiança. Posteriormente, o restante dos integrantes foi adicionado ao grupo à medida que divulgavam seus números de telefone. Naquele momento todos já estavam cientes de que comportamento e atitude respeitosos em relação aos colegas de classe e ao professor pesquisador eram critérios para a permanência na pesquisa. Tema discutido em sala de aula com os participantes antes do preenchimento dos termos.

Uma vez incluídos, a função de administrador foi transferida para o professor pesquisador, o que lhe permitiu gerenciar o AVA adaptado monitorando o conteúdo e o fluxo das mensagens compartilhadas, podendo até excluir membros do grupo.

As atividades propostas foram elaboradas com base nos quatro estágios de atividades humanas identificados por Shneiderman (2003) que, segundo Gomes Jr. e Silva (2016), podem servir como parâmetros didáticos para a integração de ferramentas digitais nas aulas de língua inglesa. São eles:

[...] Coletar informações é geralmente o primeiro estágio de uma atividade, e os usuários podem retornar a essa atividade inúmeras vezes. O segundo estágio refere-se ao nosso relacionamento com outros, envolvendo a consulta com pares, mentores e pode permear todas as fases de um projeto. O terceiro estágio surge dos dois primeiros: a criação de algo após o uso de tecnologias de informação e comunicação. Em seguida, o quarto estágio envolve a doação, o compartilhamento de produtos criativos. Poderíamos resumir os quatro estágios com os seguintes substantivos, respectivamente:

informação, comunicação, inovação e disseminação (SHNEIDERMAN, 2003 *apud* GOMES JR.; SILVA, 2016, p. 148).

A primeira tarefa foi a criação de um texto autobiográfico (quadro 8). Os alunos participantes dividiram-se em grupos. Cada grupo escolheu um ou mais alunos representantes para terem suas vozes gravadas, associadas ou não com suas imagens.

Falar sobre si próprio, ou seja, se apresentar, é exemplo de uma necessidade comunicativa básica para qualquer estudante iniciante de uma língua estrangeira. Apesar de serem alunos do 9º ano de escolaridade, revisitar esse gênero discursivo foi uma oportunidade para praticar suas habilidades e aperfeiçoar seu conhecimento linguístico.

Bygate (2010), Thornbury (2009) e Goh e Burns (2012) destacam a importância da revisão, ou seja, da repetição do estudo de gêneros discursivos com o objetivo de proporcionar aos alunos o desenvolvimento da fluência, visto que já estão familiarizados com a estrutura do gênero e de seus elementos léxico-gramaticais característicos.

**Quadro 8** - Criando um texto autobiográfico

COLETAR	RELACIONAR	CRIAR	DOAR
Pesquisar na Internet vídeos de autobiografias (self-introductions) criados por falantes (nativos ou não) da língua inglesa. Os vídeos também podem ser instrucionais, ou seja, tutoriais que ensinam como produzir um texto (oral) autobiográfico.	Compartilhar os vídeos encontrados. Construir colaborativamente os primeiros rascunhos de um texto autobiográfico a partir do texto escrito, para depois gravá-lo em formato de áudio ou áudio e vídeo.	Gravar em formato de áudio ou em áudio e vídeo os textos autobiográficos. Obs.: os recursos usados para a gravação não serão determinados pelo professor.	Doar os trabalhos criados no próprio grupo criado com o aplicativo <i>WhatsApp</i> ou em outras plataformas como, por exemplo, <i>YouTube</i> ou <i>Google</i> formulários.
Observar características do inglês falado quando assistir aos vídeos como, por exemplo, sons de hesitação, preenchimento de pausas, uso de frases prontas e enunciados fragmentados, assim como a pronúncia e entonação.	Compartilhar estratégias e ferramentas digitais que podem ajudar na construção dos textos (escrito e oral) como, por exemplo, dicionários <i>online</i> , <i>Google</i> Tradutor, leitores de texto escrito, dentre outras.		Transformar as produções dos alunos em práticas de compreensão auditiva, podendo ser usadas em outras turmas.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Gomes Jr. e Silva (2016).

Os diferentes grupos puderam interagir no ambiente criado no *WhatsApp* a fim de trocar informações, compartilhar estratégias e fazer perguntas ao professor quando surgiram dúvidas ou acharam necessário. Depois de prontas, as autobiografias foram compartilhadas em formato de áudio ou de áudio e vídeo.

A segunda atividade (quadro 9), desdobramento da primeira tarefa proposta, configurou-se numa entrevista com um falante ou aprendiz (nativo ou não) da língua inglesa. Para a elaboração das perguntas, as informações contidas no próprio texto autobiográfico como, por exemplo, nome, idade, local onde mora, profissão, família, hobbies, dentre outros temas, serviram como insumo linguístico. Essa atividade demandou mais tempo, na medida em que os alunos não somente precisaram elaborar as perguntas levando-se em consideração o entrevistado como também no modo como a entrevista seria feita.

**Quadro 9** - Conduzindo uma entrevista

<b>COLETAR</b>	<b>RELACIONAR</b>	<b>CRIAR</b>	<b>DOAR</b>
Pesquisar o gênero entrevista e analisar sua estrutura organizacional. Procurar por vídeos de entrevistas na Internet em que os entrevistados sejam falantes (nativos ou não) da língua inglesa. Obs.: Os vídeos também podem ser instrucionais.	Compartilhar as informações e os vídeos encontrados.  Esboçar as potenciais perguntas de maneira colaborativa e pensar no modo como a entrevista será conduzida.	Gravar em formato de áudio ou vídeo as entrevistas. Obs.: os recursos usados para a gravação não serão determinados pelo professor.	Doar os trabalhos criados no próprio grupo criado com o aplicativo <i>WhatsApp</i> ou em outras plataformas como <i>YouTube</i> ou <i>Google</i> formulários.
Observar características do inglês falado quando assistir aos vídeos como, por exemplo, os recursos discursivos para iniciar, manter e encerrar uma entrevista, a pronúncia de palavras e entonação de frases, especialmente as interrogativas.	Compartilhar estratégias e ferramentas digitais que podem ajudar na construção dos textos (escrito e oral) como, por exemplo, dicionários <i>online</i> , <i>Google Tradutor</i> , leitores de texto escrito, dentre outras.		Transformar as produções dos alunos em práticas de compreensão auditiva, que podem ser usadas em outras turmas.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Gomes Jr. e Silva (2016)

Os mesmos grupos formados deram continuidade às atividades seguintes. Enquanto pesquisavam, os alunos foram estimulados a refletir sobre as diferenças entre as modalidades oral e escrita, sobretudo no que tange ao uso de recursos linguísticos e paralinguísticos (sons, linguagem corporal, gestos) para o início, a manutenção e o encerramento da interação verbal.

Para a terceira atividade (quadro 10), cada grupo apresentou um texto oral gravado em vídeo no qual pelo menos um integrante deveria falar sobre as atividades feitas durante o recesso de julho. Apesar de termos adotado as mesmas orientações para a elaboração das tarefas anteriores, dessa vez, cada enunciado tinha que ser ilustrado com algum recurso visual. As ferramentas digitais de criação e edição de vídeo, assim como os recursos audiovisuais usados, não foram determinadas pelo professor. Dessa forma, eles foram capazes de exercer a criatividade e tiveram a liberdade para usar os aplicativos com os quais estavam familiarizados.

**Quadro 10-** Falando sobre o recesso de julho

<b>COLETAR</b>	<b>RELACIONAR</b>	<b>CRIAR</b>	<b>DOAR</b>
Pesquisar na Internet vídeos, ou outros recursos audiovisuais, em que pessoas falam, em inglês, sobre o período de férias de inverno ou verão.	Compartilhar estratégias e ferramentas digitais que podem ajudar os grupos com a construção dos textos (escrito e oral).	Gravar em formato de vídeo, com o auxílio do celular, o relato sobre as atividades realizadas durante o recesso. Obs.: os recursos usados para a gravação não serão determinados pelo professor.	Doar os trabalhos criados no próprio grupo criado com o <i>WhatsApp</i> ou em outras plataformas como <i>YouTube</i> ou <i>Google</i> formulários.
Observar características do inglês falado, especialmente a pronúncia dos verbos regulares (-ed) no passado e as estratégias comunicativas usadas para a manutenção da interação verbal.		Relacionar os enunciados criados com imagens, a fim de ilustrar as atividades descritas.	Transformar as produções dos alunos em práticas de compreensão auditiva, que podem ser usadas em outras turmas.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Gomes Jr. e Silva (2016)

A escolha pelo tema (recesso de julho) pautou-se na sequência dos conteúdos encontrada no planejamento trimestral. Destacamos, ainda, que a visão de ensino-

aprendizagem de línguas para fins comunicativos sustentou as decisões pedagógicas tomadas para a elaboração das atividades aqui sugeridas. Por isso, decidimos abordar o tempo verbal *Simple Past* (Passado Simples) com o objetivo de dar aos alunos um motivo real para usarem o tópico gramatical estudado, ou seja, a oportunidade de falarem sobre o que fizeram durante o período longe da escola.

Após a construção e produção dos textos autobiográficos, da preparação e condução das entrevistas, e dos relatos sobre o recesso, os alunos participantes praticaram o conhecimento adquirido numa conversa face a face, em inglês, com o professor pesquisador. A interação foi gravada para posterior análise. Nessa etapa, o professor pesquisador procurou por indícios de desenvolvimento das habilidades orais, especialmente no que diz respeito à compreensão auditiva e ao uso da língua para fins comunicativos.

Consolo (2016) sugere que uma avaliação oral seja realizada em pequenos grupos na presença de um ou dois examinadores. Neste trabalho, a interação verbal não foi uma avaliação propriamente dita. Ela configurou-se apenas como um caminho para se atingir um dos objetivos propostos para esta pesquisa, isto é, o de identificar indícios de desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral.

No nosso caso, o professor pesquisador desempenhou essa tarefa interagindo com um grupo por vez. A opção por pequenos grupos também foi um desejo manifesto pelos próprios sujeitos da pesquisa. Segundo eles, desse modo, se sentiriam mais confortáveis e menos ansiosos. Ainda, segundo Consolo (2016, p.171):

Geralmente se inicia um teste oral convidando os alunos a entrarem na sala onde o teste será aplicado, informando-os onde devem se sentar, em clima cordial, com ações verbais e atitudes que contribuam para o estabelecimento de uma situação de menos apreensão e tensão, uma vez que uma ocasião de teste oral, especialmente em LE, normalmente influencia negativamente os examinados. E utilizam-se comentários e perguntas iniciais para “quebrar o gelo” e estabelecer uma atmosfera favorável à interação verbal entre o(s) aluno (s) e o(s) examinador (es). Perguntam-se, por exemplo, nomes, cidades de origem, há quanto tempo o(s) aluno (s) estuda (m) a língua [...].

Seguindo as orientações de Consolo (2016), a quarta atividade aconteceu nos seguintes espaços da escola: na biblioteca e sala de vídeo, onde os alunos puderam começar a interação na língua inglesa a partir da entrada nos locais combinados.

As instruções para esta etapa da pesquisa foram dadas antecipadamente em português, objetivando facilitar sua compreensão. Começamos “quebrando o gelo” com perguntas pessoais com as quais já estavam familiarizados e demos prosseguimento à interação até abordamos o tempo verbal previamente estudado: o *Simple Past*, usado para relatarmos

eventos no tempo passado. Concomitantemente à conversa informal com os alunos, o professor pesquisador registrou informações relevantes que subsidiaram a elaboração do produto educacional.

## 5 O PRODUTO EDUCACIONAL

Como resultado desta pesquisa, elaboramos um caderno de atividades (figura 10). O material didático, de natureza exploratória, foi idealizado para ser um recurso complementar para o professor de língua inglesa. No entanto, a forma como foi estruturado permite que professores de outros idiomas, que desejam trabalhar com as habilidades de compreensão auditiva e de produção oral, também possam utilizá-lo em suas aulas.

As tarefas propostas podem ser desenvolvidas a partir de um ambiente virtual como, por exemplo, um grupo criado no aplicativo *WhatsApp* ou em aplicativos semelhantes. Desse modo, o professor poderá hibridizar suas aulas, isto é, mesclar a modalidade de ensino *on-line* com a presencial. Além das atividades pedagógicas, o leitor terá acesso à fundamentação teórica que subsidiou a elaboração do produto educacional, bem como a sugestões de uso de algumas ferramentas digitais gratuitas disponíveis na Internet.

**Figura 10** - Proposta de capa para o caderno de atividades



Fonte: O autor, 2020.

Recomendamos que os gêneros discursivos encontrados no material didático não sejam todos trabalhados ao mesmo tempo. Sugerimos que o professor e seus alunos escolham um gênero para ser estudado por bimestre (ou trimestre), visto que, além das atividades com as ferramentas digitais, um momento para a interação face a face com o professor deve ser reservado. Assim, o docente poderá avaliar o desempenho de seus alunos no que diz respeito ao uso da língua com propósitos comunicativos e observar as lacunas de conhecimento.

Finda a interação, as observações feitas podem ser posteriormente incluídas no planejamento de suas aulas de modo a oferecer aos seus alunos novas oportunidades de prática e estudo das estruturas formais do idioma. Tudo isso demanda tempo, além do fato que, para terem uma experiência exitosa, os estudantes precisam estar motivados para participarem ativamente das etapas que compõem as atividades.

O produto educacional está organizado em atividades que têm como foco um gênero discursivo específico por vez. Para cada atividade há uma breve introdução (figura 11) e um modelo do texto oral a ser trabalhado:

**Figura 11 - Construindo um texto autobiográfico**

**ACTIVITY 1 - SELF-INTRODUCTION**



**Plano de aula**

Aprender a se apresentar em inglês, ou seja, a falar sobre a sua história, é um dos primeiros desafios postos para o aprendiz do idioma. Todo início de ano letivo, o professor procura conhecer seus alunos e estes também querem saber sobre seus colegas de classe. Curiosamente, esse gênero textual oral é geralmente encontrado nos livros didáticos dos sextos e sétimos anos, e não mais cobrado nos últimos anos do Ensino Fundamental. Revisitar textos com os quais os alunos estão familiarizados é uma boa estratégia para a consolidação do conhecimento linguístico e o desenvolvimento do automatismo no ato da fala. Vejamos um exemplo de um texto autobiográfico:

Hi! My name's **Ben**. I'm **16** years old. I live in **Santa Cecilia, Teresópolis**, with my **mom and grandma**. I have **two brothers and one sister**. I like **sports**, but I don't like **soccer**. I can **sing and dance**. I have been studying English for **4 years now**. This year I'm going to **study hard and get good grades**.



**Tempo previsto: 1 - 2 semanas**

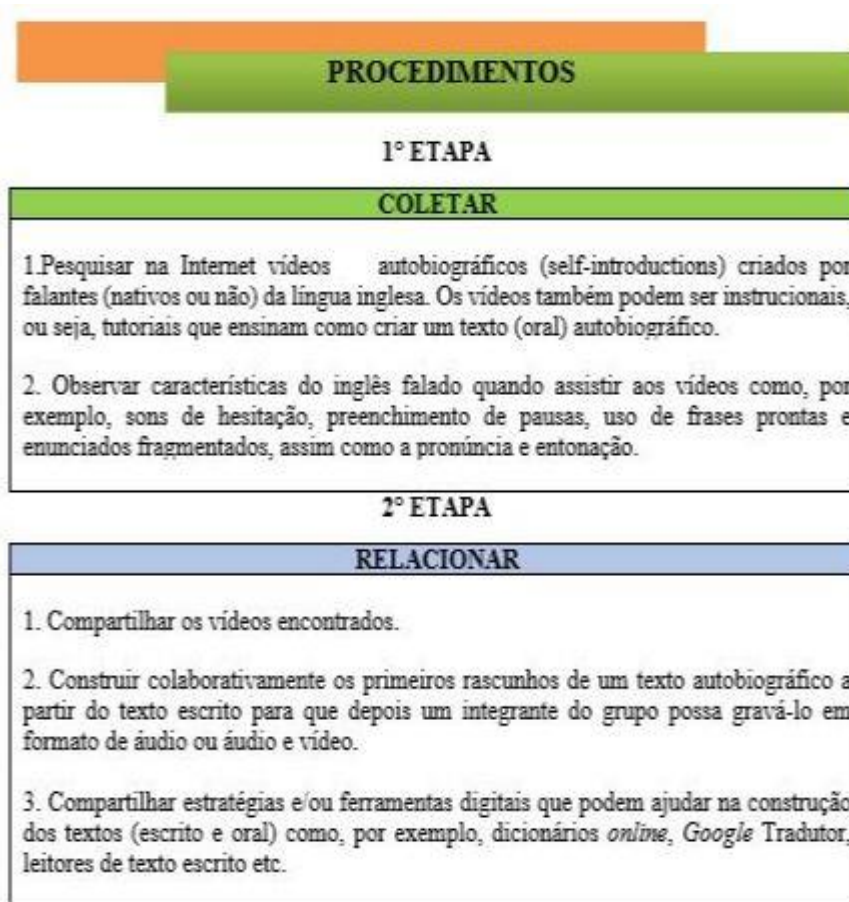
**Objetivos:**

- Promover a prática de produção oral e compreensão auditiva por meio do uso de tecnologias digitais.
- Aprender a se apresentar na língua inglesa e a falar sobre a família, talentos, gostos etc.
- Estimular o aumento da autoestima.
- Aprender a trabalhar colaborativamente.
- Oferecer oportunidades para que os alunos possam se conhecer e estreitar laços de amizade com base no respeito mútuo.

Fonte: O autor, 2020.

Aconselhamos a adaptação dos textos às necessidades linguísticas e comunicativas do grupo de alunos com o qual serão trabalhadas as atividades, independentemente do ano de escolaridade no qual se encontra. Desse modo, evitamos o estudo linguístico com enfoque somente na *forma* e integramos, gradativamente, o conceito de *uso* às aulas de língua estrangeira. Após a apresentação do gênero discursivo e do modelo de texto a ser construído, são sugeridas as etapas para o desenvolvimento da atividade (figura 12):

**Figura 12 - Construindo um texto autobiográfico: etapas da atividade<sup>21</sup>**



<sup>21</sup> Exemplo de vídeo usado para a construção do texto autobiográfico: [https://www.youtube.com/watch?v=MDm\\_-atmQjo](https://www.youtube.com/watch?v=MDm_-atmQjo) .  
Exemplo de atividade feita com as produções dos alunos: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScb7LxIgzsvhOOITmQ-xK08MA7SAow3IjuWYTNyEf6435K-gA/viewform> .

### 3º ETAPA

#### CRIAR

1. Gravar em formato de áudio ou em áudio e vídeo os textos autobiográficos. **Obs.:** os recursos usados para a gravação podem ou não ser determinados pelo professor.

### 4º ETAPA

#### DOAR

1. Compartilhar os trabalhos criados no próprio grupo no *WhatsApp* ou em outras plataformas como, por exemplo, *YouTube* ou *Google* formulários.

2. Transformar as produções dos alunos em exercícios de prática de compreensão auditiva. Esses exercícios podem ser usados em outras turmas na escola, por exemplo.

Fonte: O autor, 2020.

Para contribuir com a experiência do trabalho docente, haverá um espaço no caderno de atividades dedicado a sugestões para o professor. Por fim, ressaltamos que o produto educacional apresentado neste capítulo pode sofrer alterações na maneira como será estruturado em função das revisões que serão feitas antes de sua versão final.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da análise dos dados coletados por meio dos questionários semiestruturados, das atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa e das entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio pelo celular. Os instrumentos utilizados, assim como as atividades oferecidas no ambiente virtual de aprendizagem adaptado criado com o aplicativo *WhatsApp*, constituem parte do caminho metodológico tomado para responder o objetivo geral previamente delineado para esta pesquisa:

- Investigar as contribuições da utilização do *WhatsApp* para o desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Para respondermos essa questão, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Evidenciar as *affordances* percebidas com o uso do aplicativo *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa.
- Identificar indícios de desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e produção oral.
- Avaliar as atividades desenvolvidas a partir do *WhatsApp* para o desenvolvimento das habilidades orais.

Cotejamos os resultados obtidos com o arcabouço teórico-metodológico construído, com as observações feitas pelo professor pesquisador, além de considerarmos a nossa própria experiência docente para avaliar a intervenção pedagógica.

Para a coleta de dados, começamos com a aplicação de um questionário (quadro 11) no final do mês de agosto de 2019.

**Quadro 11:** Cronograma das etapas da pesquisa

<b>Instrumento/Atividade</b>	<b>Período</b>
Questionário	26/08/2019
Atividade 1: Autobiografias	27/08 - 09/09/2019
Atividade 2: Entrevistas	09/09 - 23/09/2019
Atividade 3: Relato sobre o recesso de Julho	25/09 - 07/10/2019
Atividade 4: Conversa face a face em inglês com o professor pesquisador	14/10 - 28/10/2019
Entrevistas	04/11- 18/11/2019

Fonte: O autor, 2020.

Posteriormente, os sujeitos da pesquisa engajaram-se nas atividades oferecidas no grupo criado com o aplicativo *WhatsApp*. Finda as atividades, o professor pesquisador e seus

alunos tiveram uma conversa face a face, em inglês, na qual foram observados indícios de desenvolvimento das habilidades de produção oral e compreensão auditiva. Por fim, foram realizadas as entrevistas, conduzidas em português. Durante esta etapa da pesquisa, os alunos discorreram sobre as estratégias usadas para concluir as atividades e expuseram suas opiniões sobre a intervenção pedagógica proposta.

## 6.1 Do questionário

Inicialmente, os sujeitos da pesquisa responderam um questionário semiestruturado (Apêndice A) com o qual visamos traçar o perfil dos participantes e coletar informações que diziam respeito, principalmente, à qualidade do acesso à Internet e ao uso do celular como uma ferramenta de estudo.

O questionário também lhes serviu como um instrumento pedagógico para a avaliação das suas habilidades orais antes de participarem das atividades oferecidas no *WhatsApp*. Dos 32 alunos matriculados da turma escolhida, a turma 902, 20 responderam o questionário. Os outros 12 não demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa, embora atendessem aos pré-requisitos.

A maioria dos respondentes era do sexo feminino e tinha 15 anos de idade. Todos tinham celulares e acesso à Internet através de uma rede *Wi-Fi* e/ou do serviço de dados móveis ofertado por uma empresa telefônica. De modo geral, a avaliação que fizeram da qualidade da sua conexão é bastante positiva (gráfico 1).

**Gráfico 1** - Avaliação da conexão à Internet (dados móveis e/ou *Wi-Fi*)



Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa (2020).

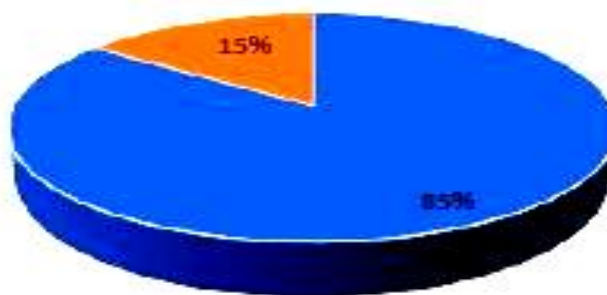
Somente um aluno disse que sua Internet era ruim e três a qualificaram como regular. Dados estatísticos apontam para uma tendência no crescimento da quantidade de domicílios com Internet no Brasil, porém, em proporções ainda socialmente desiguais (UNESCO, 2014; CGI.br, 2017; IBGE, 2017; FGV-EAESP-GVcia, 2018). Logo, devemos evitar incorrer no erro ingênuo da generalização com base em dados de uma micro realidade a ponto de afirmar que o acesso à uma conexão de qualidade já é realidade para a maioria dos nossos alunos.

De acordo com as respostas, o acesso à Internet também é feito nas casas de familiares e em espaços públicos como no *shopping* da cidade, o único *shopping* em Teresópolis com salas de cinema e uma praça de alimentação, atrativos para jovens dessa faixa etária que procuram um lugar agradável para passar tempo com os amigos.

Observamos também que o uso do celular não se limita tão somente ao entretenimento, 17 dos 20 estudantes que responderam o questionário informaram que usam seus dispositivos móveis para estudar (gráfico 2).

**Gráfico 2 - O celular como ferramenta de estudo**

**Você faz uso do celular para estudar alguma disciplina?**



- Utilizam o celular para estudar
- Não utilizam o celular para estudar

Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa (2020).

As fontes mais citadas utilizadas para pesquisa foram a ferramenta de busca *Google* e o *YouTube*, sendo a plataforma virtual de compartilhamento de vídeos a preferida dos respondentes.

Embora apenas 5 alunos tenham mencionado as disciplinas<sup>22</sup> para as quais estudavam, inferimos que a maioria tinha o hábito de procurar por videoaulas que abordassem os conteúdos dos componentes curriculares, particularmente quando não os entendiam em sala de aula.

O fato de a plataforma *YouTube* aparecer como uma preferência entre os jovens não nos causou surpresa, uma vez que Marcushi (2008, p.24) já frisava que, apesar de vivermos numa sociedade na qual privilegiamos a escrita, somos seres “ eminentemente orais”. O autor afirma que passamos muito mais tempo nos comunicando oralmente do que escrevendo. Por isso, o *YouTube* parece ter um forte apelo principalmente entre os adolescentes. Além da comunicação baseada predominantemente na modalidade oral, a plataforma ainda oferece aos seus usuários uma gama de atrativos visuais.

Ainda sobre o uso do celular, institutos de pesquisa na área da tecnologia aplicada (CGI.br, 2017; IBGE, 2017; FGV-EAESP-GVcia, 2018) indicam que o aparelho tem sido usado como o principal meio de acesso à Internet. Contudo, enquanto as classes A e B navegam pelo mundo digital por mais de um dispositivo móvel, como *laptops* e *tablets*, uma parcela das classes menos abastadas utilizam apenas o telefone celular.

Dentre os institutos destacados, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2017) além dos dados estatísticos, complementou a sua última pesquisa divulgada com um estudo aprofundado de natureza metodológica híbrida (quanti-quali) acerca do uso de tecnologias da comunicação. Este estudo analisou o comportamento dos usuários na rede e associou a qualidade da participação no ambiente virtual ao nível de escolaridade. Em outras palavras, quanto maior a escolaridade, mais ativa será a atuação dos usuários em fóruns, em salas de bate-papo, dentre outros canais de comunicação.

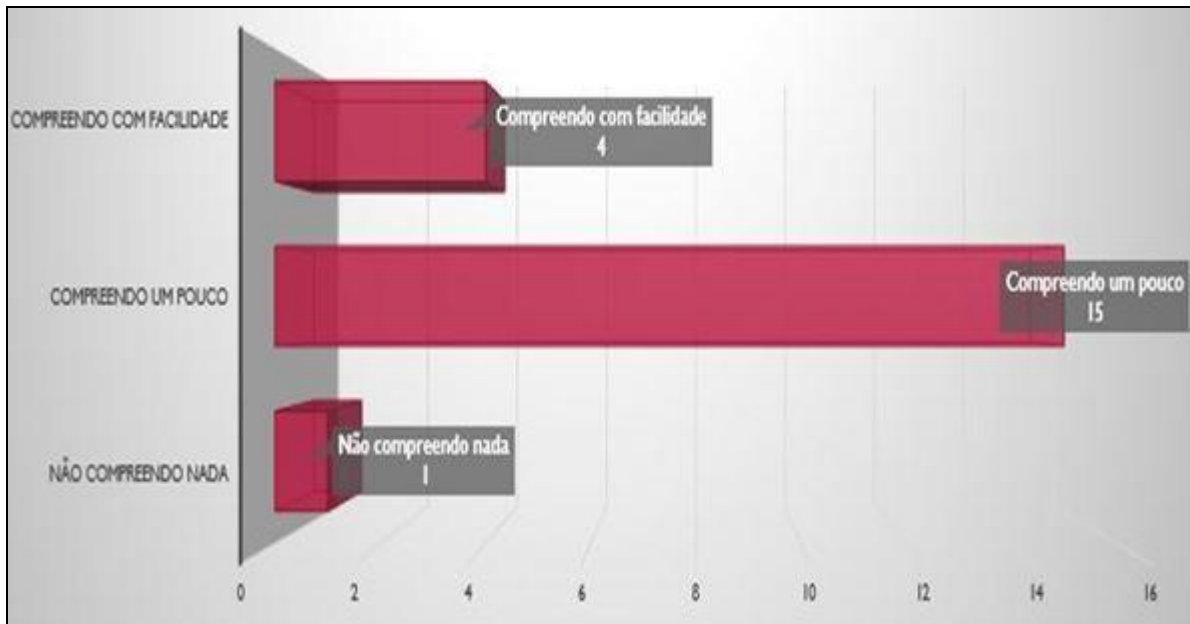
Quando questionados sobre o uso do celular como recurso didático, os alunos mencionaram que apenas os professores de Inglês e Matemática os incentivavam a pesquisar o conteúdo das suas disciplinas com o dispositivo móvel, bem como a utilizar aplicativos desenvolvidos para o estudo desses dois componentes curriculares.

Quanto à avaliação das habilidades de compreensão auditiva (gráfico 3) e produção oral (gráfico 4) na língua inglesa, 15 estudantes disseram compreender um pouco e apenas 1 admitiu não compreender nada.

---

<sup>22</sup> As disciplinas mencionadas foram História, Inglês e Matemática.

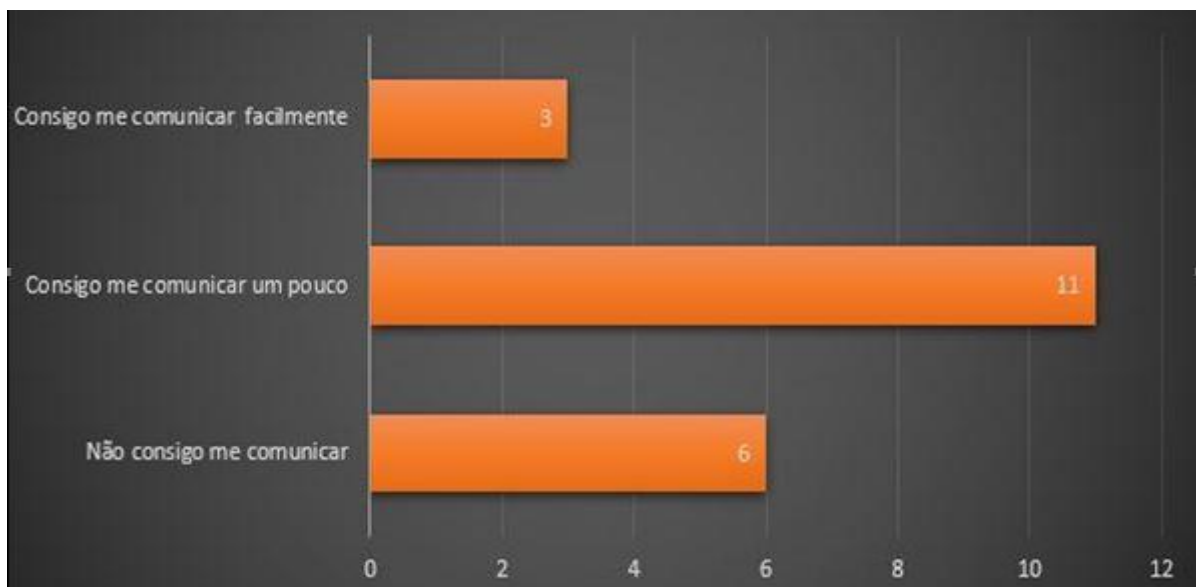
**Gráfico 3 - Avaliação da compreensão auditiva**



Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa (2020).

Observamos que a maioria havia alegado ter facilidade para compreender, mas a comunicação oral ainda aparentava ser um obstáculo para a interação na língua inglesa. Essa dificuldade é ratificada em trabalhos de pesquisa que avaliam a proficiência dos aprendizes brasileiros cujos resultados são frequentemente veiculados nos meios de comunicação (BRITISH COUNCIL, 2015; FERREIRA, 2018; RIBAS, 2019; EF EPI, 2019).

**Gráfico 4 - Avaliação da produção oral**

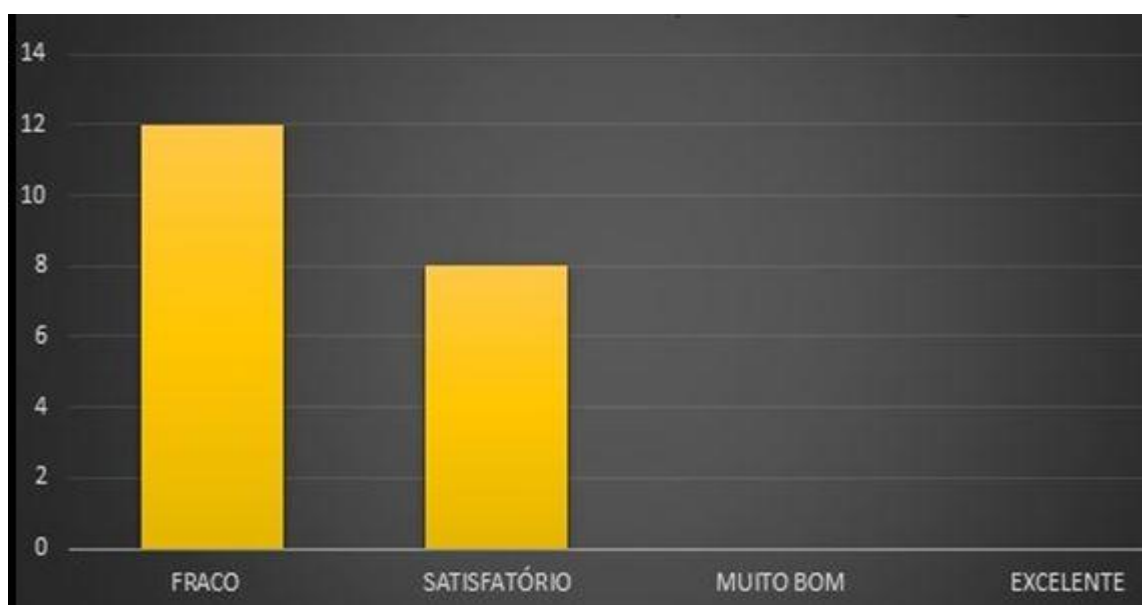


Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa (2020).

Curiosamente, a quantidade de estudantes que diz compreender com facilidade é quase a mesma daqueles que alegam conseguir se comunicar com desenvoltura, o que demonstra que o *dizer* e o *ouvir* são habilidades consideradas indissociáveis (WIDDOWSON, 1991; BYGATE, 2010; MACCARTHY, 2005; GOH; BURNS, 2012).

De modo geral, os alunos avaliam seu desempenho falando inglês como fraco (gráfico 5). Deduzimos que eles tenham consciência das suas limitações e das poucas oportunidades encontradas na escola para a prática das habilidades orais, embora saibamos que a aprendizagem do idioma não se limita a esse único espaço.

**Gráfico 5 - Avaliação geral do desempenho falando inglês**



Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa (2020).

Seguindo essa lógica, Xavier e Mottin (2019) enfatizam que atualmente o aprendiz encontrará muito mais chances de uso da língua inglesa em ambientes virtuais na Internet do que no mundo físico. A rede mundial de computadores abriga diversos canais de comunicação nos quais usuários de diversos cantos do planeta utilizam o inglês para interagir, partilhar e construir conhecimento.

No entanto, não podemos negar a existência de outros fatores que influenciam na aprendizagem como a curiosidade, a identificação cultural e, não menos importante, a própria motivação intrínseca do aprendiz. A motivação, por exemplo, é considerada elemento fundamental que leva o aprendiz ao estudo diligente, contínuo e criativo do idioma (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; PAIVA, 2012, 2018).

Para corroborar a importância da motivação, destacamos que 2 dos 3 respondentes que alegaram estar satisfeitos com sua desenvoltura na modalidade oral possuem o hábito de assistirem a vídeos e de escutarem músicas em inglês. Essas atividades, de acordo com Braga (2012), Paiva (2012a) e Miranda (2015), propiciam uma maior exposição a amostras de uso da língua falada, além daquelas ensinadas na sala de aula, e ajudam o aprendiz a não somente desenvolver suas habilidades orais, mas também seu senso de autonomia no processo de aprendizagem do novo idioma.

Após a aplicação dos questionários semiestruturados, foi oferecida a primeira atividade no grupo criado com o aplicativo *WhatsApp*.

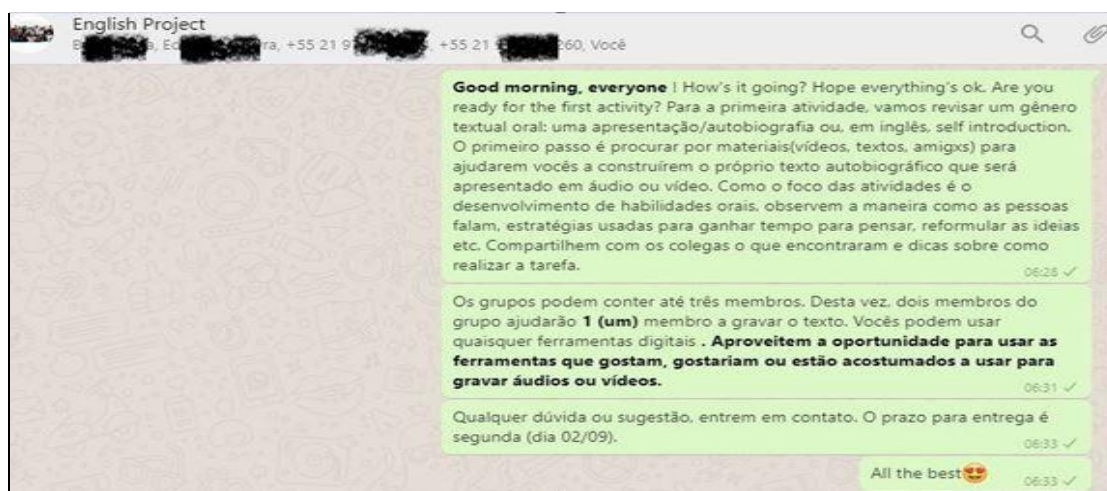
## 6.2 Das atividades a partir do grupo criado no *WhatsApp*

Nesta seção, fizemos uma análise das atividades aplicadas a partir do *WhatsApp*. Para tanto, observamos os padrões de interação dos sujeitos da pesquisa com o AVA adaptado bem como as estratégias utilizadas para a execução das tarefas propostas.

Além disso, avaliamos a produção oral discente usando como sustentação teórica os trabalhos de autores especialistas no ensino da língua inglesa e as pesquisas encontradas durante o levantamento bibliográfico.

Para a primeira tarefa, **criando um texto autobiográfico**, os alunos dividiram-se em pequenos grupos e, atentos às orientações dadas pelo professor pesquisador (figura 13), seguiram as etapas<sup>23</sup> necessárias para a sua execução (quadro 8).

**Figura 13** - Orientações para a primeira atividade



Fonte: O autor, 2020.

<sup>23</sup> A descrição das etapas dessa atividade encontram-se na seção **5.9 Descrição das atividades aplicadas**.

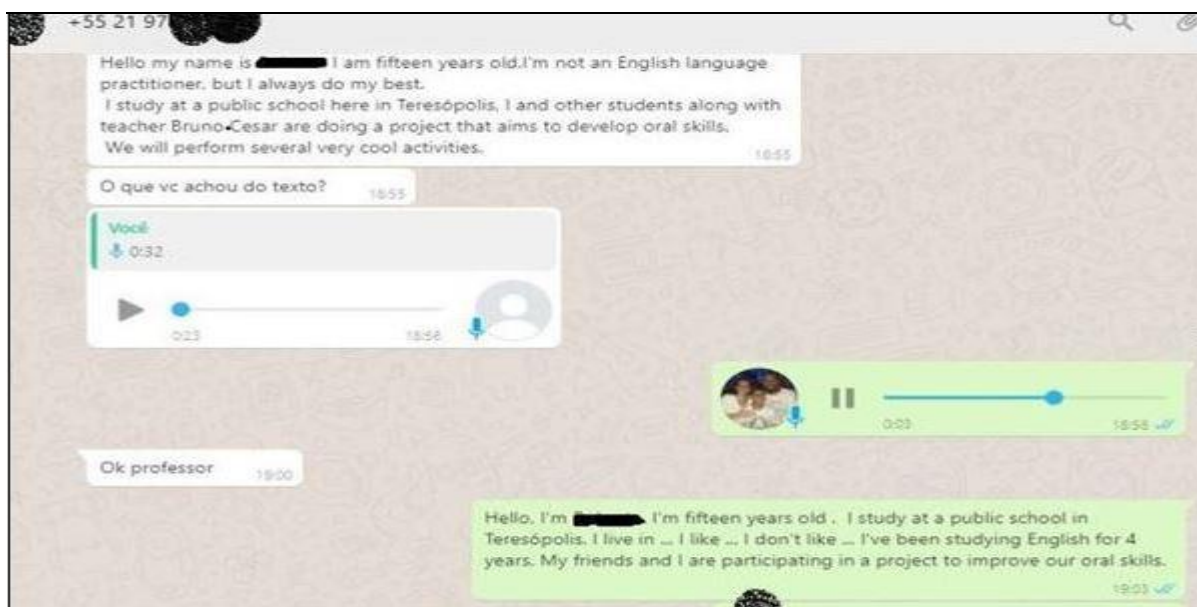
A princípio, tínhamos planejado a organização dos participantes em pequenos grupos de no máximo 3 estudantes. Porém, a pedido dos próprios alunos, mudamos o limite para até 4 integrantes em cada grupo. No final, formaram-se 4 grupos com 4 integrantes e 2 duplas<sup>24</sup>.

Na primeira etapa, coleta de informações, a maioria escolheu o caminho mais fácil, ou seja, buscaram no caderno exemplos de textos autobiográficos, visto que era um gênero discursivo com o qual já havíamos trabalhado no início do ano letivo.

A partir dos textos escritos encontrados nos cadernos, eles (re) escreveram as autobiografias que seriam posteriormente gravadas em áudio ou em áudio e vídeo como produtos finais para a etapa da *criação*.

Alguns integrantes dos grupos formados me enviaram no privado os primeiros rascunhos para que eu os ajudasse na estruturação e correção do texto (figura 14).

**Figura 14** - Rascunho de um texto autobiográfico



Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa (2020).

No entanto, quando planejamos a atividade, queríamos que os alunos observassem as nuances do inglês falado e que tivessem contato, principalmente, com exemplos de uso do gênero discursivo trabalhado na modalidade oral. Afinal, como ressaltam Goh e Burns (2012), nem sempre o objetivo de uma atividade de produção oral é apenas a oralização (ou leitura)

<sup>24</sup> Em função do direito à privacidade, os sujeitos da pesquisa foram representados pelas letras iniciais de seus nomes seguidas por números referentes aos grupos ou duplas formados. Por exemplo, LA (iniciais do nome) + 1 (grupo/dupla 1); VH (iniciais do nome) + 3 (grupo/dupla 3).

de textos escritos, mas também fazer com que os aprendizes observem as especificidades da fala em comparação com as da escrita. Desse modo, de acordo com as autoras, evitamos ter alunos tentando “falar como livros” (GOH; BURNS, 2012, p.27).

Pedimos então para que procurassem vídeos nos quais havia pessoas se apresentando em inglês, falantes nativos ou não. Nesse momento, também aproveitamos para estimular o compartilhamento (segunda etapa) dos recursos audiovisuais que tinham achado com os demais grupos participantes no *WhatsApp*. Finalmente, para a terceira etapa, consideramos as ferramentas digitais que poderíamos usar na criação dos arquivos em áudio ou em áudio e vídeo.

Poucos alunos compartilharam seus achados. Por esse motivo, o professor pesquisador teve que assumir os papéis de estimulador e o de curador. Este definido por Moran (2015, p.4) como aquele que “escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível”. Dentre as sugestões dadas, destacamos a página [www.naturalreaders.com](http://www.naturalreaders.com), um leitor de textos *online* que pode ser usado como um recurso didático para o ensino-aprendizagem da produção oral na língua inglesa.

Gomes e Souza (2017) já tinham constatado que, em função da postura passiva de parte do corpo discente, o professor acaba tornando-se o principal agente do processo de ensino-aprendizagem. Souza (2016), por sua vez, destaca que, dentre outras funções do docente, uma delas é ajudar seus alunos a perceber as *affordances* disponíveis no seu ambiente. Contudo, como salienta Kennewell (2001), a intervenção contínua do professor pode eventualmente inibir o protagonismo discente. Encontrar um equilíbrio entre o orientar e o tentar ter controle sobre o que acontece nas aulas apresenta-se como um grande desafio ao professor.

Posteriormente, descobrimos, por meio de uma mensagem privada enviada (figura 15), que os alunos, integrantes dos mesmos grupos, tinham criado subgrupos para intercomunicação.

**Figura 15** - Subgrupos para intercomunicação



Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa (2020).

A *affordance* usada com os recursos disponíveis no aplicativo, de certo modo, diminuiu o fluxo de mensagens trocadas no grupo principal. Porém, ela possibilitou a comunicação entre os integrantes dos grupos fora da escola e facilitou a troca de mensagens de áudio com o propósito de treinar a leitura das frases do texto autobiográfico em inglês. Ilustramos essa observação com as palavras de uma das alunas participantes durante uma conversa em privado:

**LA1:** *Professor, criamos o nosso próprio grupo para interagir melhor. [...] Só para treinarmos. Depois nós enviaremos todos os áudios para o grupo.*

A declaração da estudante nos remete à teoria de Shneiderman (2006) no que diz respeito aos círculos de relacionamento. Logo após o primeiro círculo, que representa o indivíduo e o modo como ele interage com o seu meio, encontramos aquele que consiste nas relações mais próximas entre membros da família e amigos. Percebemos que, ao criarem os seus próprios grupos para facilitar a comunicação e a prática da oralidade, os seus integrantes se sentiram mais seguros e menos expostos aos demais participantes da pesquisa.

Apesar disso, verificamos que os alunos tiveram bastante dificuldade para trabalhar colaborativamente, tendo que recorrer com frequência ao professor pesquisador para pedir ajuda na resolução de problemas de ordem interpessoal, principalmente no que tange a tomadas de decisão. Ele, por sua vez, os estimulava a encontrar suas próprias soluções para as

situações-problema vividas e a organizar planos de ação baseados no diálogo, no respeito e na criatividade.

Diante das dificuldades relatadas, o prazo para a entrega dos trabalhos foi prorrogado. Finalmente, na segunda semana de setembro, recebemos as autobiografias como produtos finais (figura 16).

**Figura 16 - Autobiografias**



Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa (2020).

A maioria optou pela gravação da voz de apenas um dos integrantes, com exceção de um grupo que apresentou uma proposta de trabalho diferente na qual foi utilizada uma ferramenta digital que os possibilitou gravar a tela do celular<sup>25</sup> enquanto conversavam. Todavia, essa proposta mais se aproximou do gênero discursivo *entrevista* do que de uma *autobiografia*.

Nas autobiografias produzidas, observamos a preferência por estruturas linguísticas simples com as quais os estudantes estavam familiarizados. Essas estruturas consistiam em frases pré-fabricadas, que de acordo com Lewis (1997), Goh e Burns (2012) e Preuss (2014), são habitualmente memorizadas em blocos, tais como: *My name's ( ). I'm ( ) years old. I live in ( ) with ( ). I like ( ). I don't like ( ). My favorite ( ) is ( ).*<sup>26</sup>

Ao planejarmos as atividades, seguimos as orientações dos autores e abordamos gêneros discursivos previamente estudados com o propósito de facilitar a produção oral.

<sup>25</sup> Há vários aplicativos gratuitos que permitem o usuário gravar a tela do celular e podem ser facilmente encontrados na Internet.

<sup>26</sup> Meu nome é ( ). Tenho ( ) anos. Eu moro em ( ) com ( ). Eu gosto de ( ). Não gosto de ( ). Minha/meu ( ) favorito (a) é ( ). Tradução nossa.

Verificamos também o uso de vocabulário e expressões linguísticas que não foram ensinadas nas aulas como *I'm crazy about* ( ), encontrada na frase da representante de um dos grupos:

**E5:** *I'm crazy about music but I hate funk*<sup>27</sup>.

A flexibilização no que diz respeito ao processo de realização das atividades permitiu que os alunos manifestassem o conhecimento linguístico adquirido em territórios digitais muitos dos quais o professor não tem conhecimento (XAVIER; MOTTIN, 2019). Os jogos em rede, as salas virtuais de bate-papo, as plataformas digitais de compartilhamento de vídeos, de acordo com Matte, Almeida e Araújo (2012), são exemplos desses territórios digitais frequentados por nossos alunos que têm propiciado o contato com a língua inglesa.

O professor, ao estimular o uso de uma linguagem próxima à realidade de seus alunos, estimula a troca de saberes de forma mais simétrica, enriquecendo o conteúdo previamente planejado de suas aulas com as contribuições trazidas. Assim, ele ajuda a promover o protagonismo discente (BRASIL, 2017).

Nenhum grupo, no entanto, preocupou-se em fazer uso de segmentos linguísticos característicos do tempo verbal *Present Perfect*, por exemplo, *I have been/done* ( ) *for* ( ) *years*<sup>28</sup>, que estavam sendo ensinados nas aulas que aconteciam paralelamente à pesquisa. Isso demonstra que os estudantes ainda não tinham tido tempo o suficiente de prática para incluí-las no seu repertório lexical.

Sobre esse assunto, Newell e Rosenbloom (1981) enfatizam que a proficiência linguística advém da prática, ou seja, do uso contínuo do idioma. Logo, aulas expositivas são necessárias, especialmente, para o estudo da *forma*, mas não devemos negligenciar atividades que oportunizam o *uso* da língua.

No tocante à inteligibilidade, identificamos alguns problemas com a entonação dos enunciados e erros de pronúncia relacionados à troca de sons vocálicos. O verbo “morar”<sup>29</sup>, por exemplo, foi pronunciado por vezes como “ao vivo”<sup>30</sup>.

Embora a inteligibilidade seja um conceito de caráter subjetivo, polissêmico e, portanto, de difícil definição, como ressalta Thornbury (2009), entendemos que esses desvios de pronúncia não impediriam a comunicação. O entendimento de outras informações contidas

---

<sup>27</sup> Sou louca por música, mas odeio funk. Tradução nossa.

<sup>28</sup> **E5:** Eu ( sou ou faço algo ) há ( ) anos. Tradução nossa.

<sup>29</sup> / l i v / - transcrição fonética.

<sup>30</sup> / l a i v / - transcrição fonética.

no mesmo enunciado facilitaria a compreensão da mensagem transmitida.

No último estágio, *doação*, aproveitamos, com a anuência dos sujeitos da pesquisa, alguns arquivos de áudio gravados para realizarmos atividades de prática de compreensão auditiva com os demais colegas da turma. Conseguimos, posteriormente, a permissão para oferecermos a mesma atividade para outras turmas do mesmo ano de escolaridade.

Finda a primeira atividade, seguimos novamente os quatro estágios de Shneiderman (2012) para nos prepararmos para o segundo gênero discursivo. A proposta foi **conduzir uma entrevista** (quadro 9) com alguém que soubesse falar inglês, preferencialmente uma pessoa que morasse fora do país. Dessa vez, queríamos que os alunos prestassem atenção no modo como uma entrevista é normalmente iniciada, conduzida e finalizada.

A pedido do professor pesquisador, alguns participantes divulgaram os primeiros rascunhos com as perguntas que fariam para os seus entrevistados no grupo principal: *English Project* (figura 17). Também foram compartilhados exemplos de entrevistas gravadas em vídeo retirados da plataforma *YouTube*. A troca de informações encontradas caracteriza o segundo estágio (relacionar) dos quatro identificados por Shneiderman (2012) no que diz respeito às atividades humanas mediadas por TDICs.

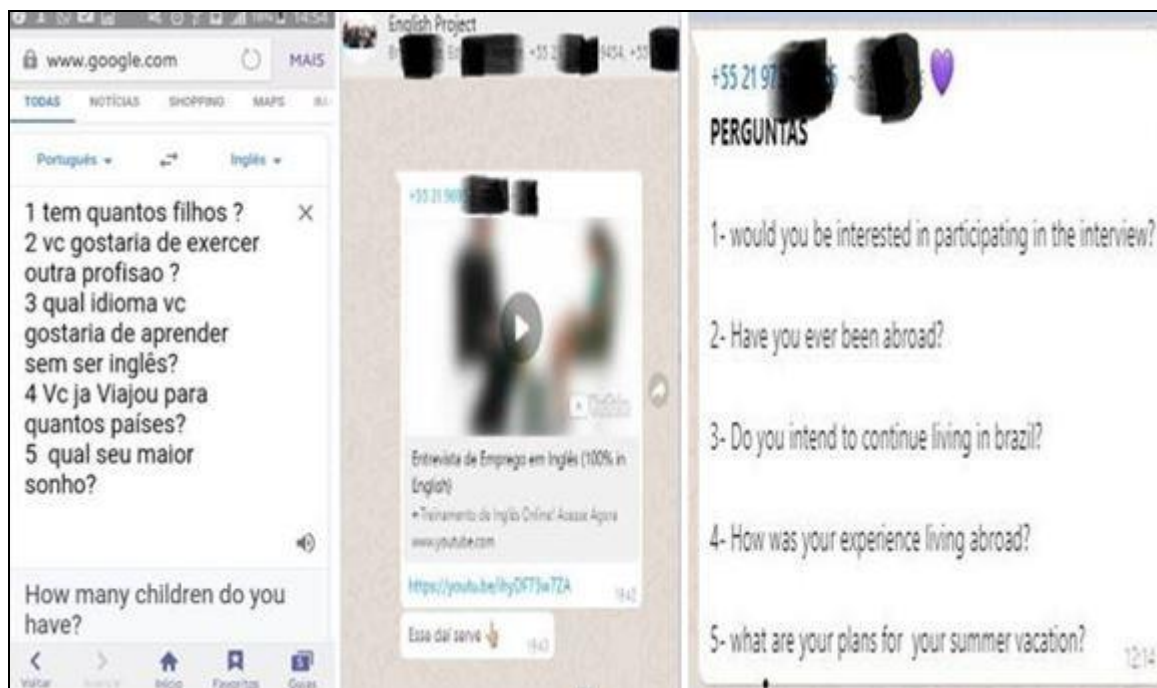
Foram elaboradas, no mínimo, cinco perguntas, dentre as quais pelo menos uma pergunta continha uma das estruturas estudadas nas aulas presenciais como *Have you ever ( )?* ou *How long have you ( )?*<sup>31</sup>. O tema abordado deveria estar de acordo com o perfil da pessoa entrevistada.

Pudemos observar, na prática, a integração das macro-habilidades linguísticas no processo de elaboração das entrevistas. Além das habilidades orais, os alunos tiveram que mobilizar a leitura e a escrita para a execução da tarefa. Para Borges e Paiva (2011), esse é um processo natural, uma vez que elas são interdependentes. As autoras ainda destacam que o desenvolvimento dessas habilidades pode ser afetado por diversas variáveis intervenientes que subjazem à aprendizagem como a motivação e um ambiente rico em oportunidades de exposição e prática do idioma estudado.

---

<sup>31</sup> Você já ( fez algo )? ou Há quanto tempo você ( é ou faz algo)?. Tradução nossa.

**Figura 17** - Conduzindo uma entrevista (relacionar)



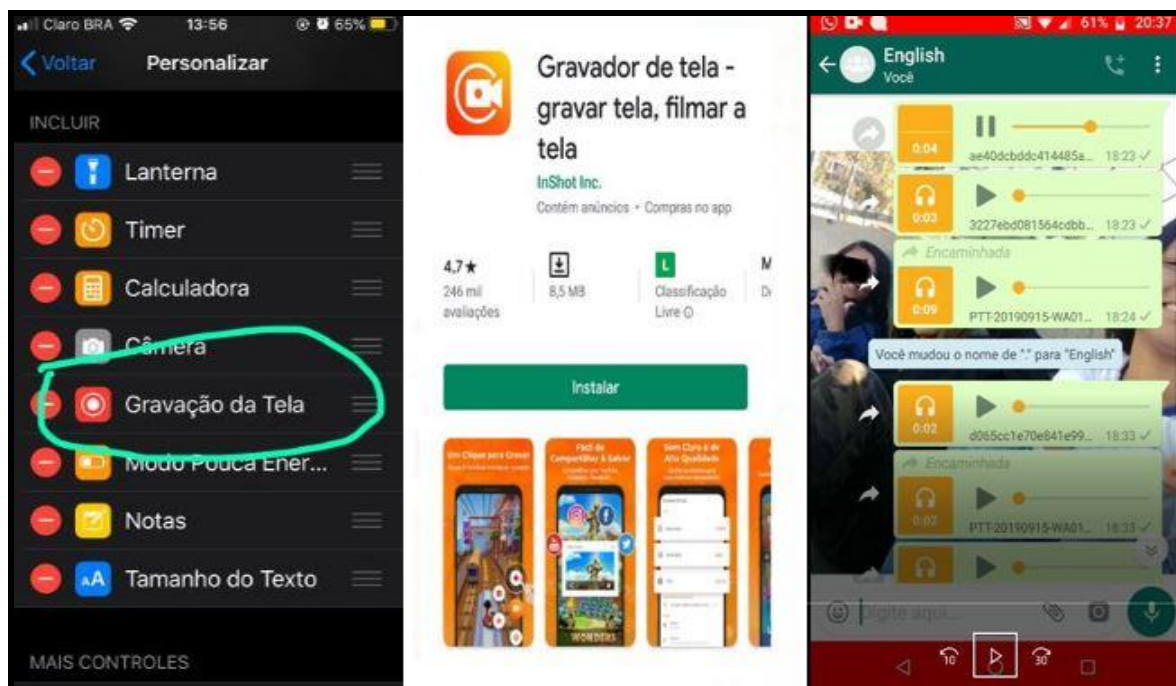
Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa (2020).

Percebemos que a maior parte dos alunos usou a ferramenta digital *Google* tradutor para ajudá-los com a tradução das perguntas do português para o inglês. No entanto, a *affordance* mais usada continuava sendo as mensagens privadas enviadas ao professor pesquisador pedindo para que os ajudasse na correção e na pronúncia das frases.

À exceção de uma dupla, que posteriormente desistiu de participar da pesquisa, todos os outros grupos encontraram pessoas para entrevistar. Foram entrevistadas uma professora de inglês, uma americana que morava em Teresópolis, uma aluna da escola que morou nos Estados Unidos e uma pessoa que morava na Irlanda. É importante mencionar que o professor pesquisador ajudou um grupo cujo entrevistado teria desistido, em cima da hora, de participar.

Analisando os trabalhos entregues, na última etapa da atividade (doação), constatamos que a interação entre o (s) entrevistador(es) e o entrevistado não aconteceu de maneira sincrônica em nenhuma das entrevistas apresentadas. Os estudantes gravaram, primeiramente, as perguntas e, depois, as enviaram para as pessoas que iriam respondê-las. No final, eles juntaram as perguntas e as respostas em um único arquivo de vídeo com ferramentas digitais que permitiram a gravação da tela do celular (figura 18).

**Figura 18** - Ferramentas digitais para compilação de arquivos de áudio



Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa (2020).

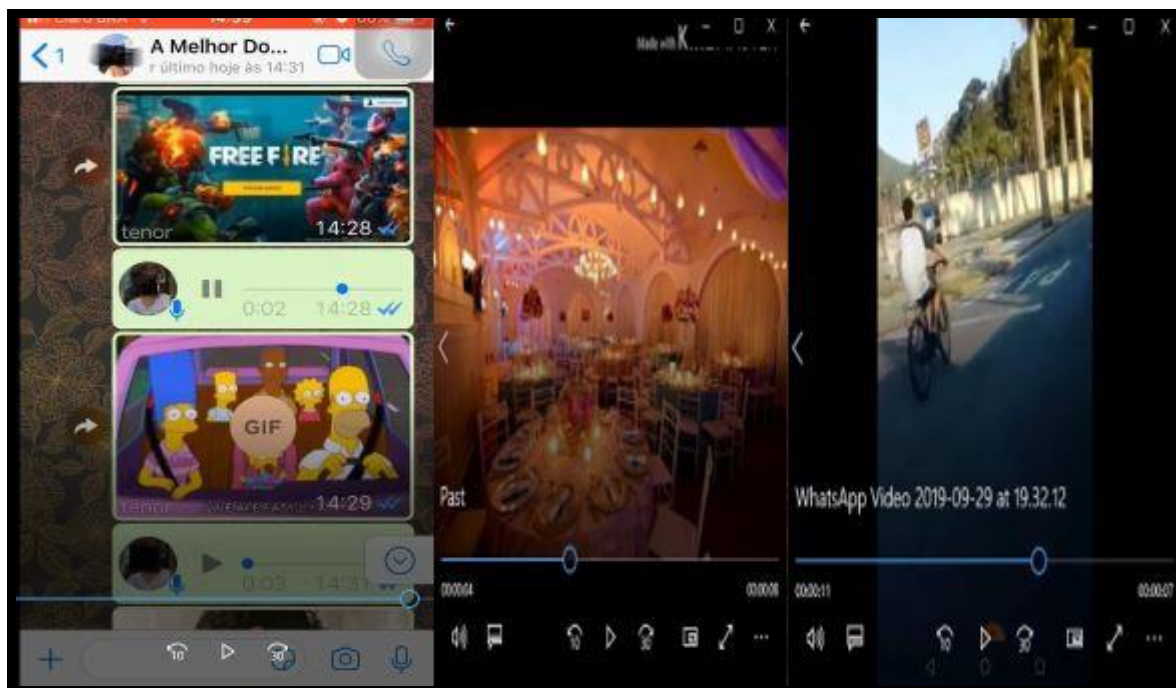
Dado o modo como as entrevistas foram realizadas, podemos dizer que os alunos não tiveram a oportunidade de experienciar as contingências que caracterizam a fala como o processo de construção e negociação da comunicação de modo colaborativo com o (a) entrevistado (a) (THORNBURY, 2009; BIBER *et al.*, 2010; BYGATE, 2010; KOCK; ELIAS, 2010; GOH; BURNS, 2012; PREUSS, 2014).

No final, a *affordance* encontrada com o uso dos recursos disponíveis de gravação de áudio e edição de vídeo acabou contribuindo muito mais para a prática da produção oral com enfoque na **forma**, ou seja, nas estruturas linguísticas, do que no **uso** do idioma com propósitos comunicativos (WIDDOWSON, 1991).

Para encerrar o ciclo de atividades mediadas por tecnologias digitais, planejamos falar sobre o **recesso de julho** (quadro 10). Dessa forma, oportunizamos a prática do tempo verbal usado para relatar eventos no passado, tópico gramatical ensinado durante as aulas presenciais.

Na fase da coleta de dados, pedimos que observassem o modo como os verbos regulares e irregulares no Passado Simples, *Simple Past* em inglês, eram pronunciados, aspecto linguístico gerador de dificuldade aos aprendizes brasileiros (CAVALCANTE, 2015). Para facilitar a compreensão, foi pedido que associassem cada enunciado a uma imagem (figura 19).

**Figura 19 - Vídeos sobre o recesso de julho**



Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa (2020).

Apenas três grupos conseguiram entregar o trabalho final no prazo estipulado. Foram feitos vídeos curtos com fotos e/ou imagens dinâmicas, *gifs*, para descrever as atividades nas quais se engajaram durante o período de recesso. Observamos que a descrição foi feita em forma de leitura compartilhada, ou seja, cada um leu uma frase que dizia respeito à uma atividade.

A despeito dos vídeos de apoio e das ferramentas digitais disponibilizadas, identificamos imprecisões no tocante à pronúncia dos verbos no passado que poderiam ter sido evitadas. Os verbos ler e dormir, *read* e *sleep* em inglês, por exemplo, foram pronunciados de maneira incorreta. Aparentemente, por falta de atenção, visto que outros integrantes do mesmo grupo tinham pronunciado os verbos irregulares corretamente.

Depreendemos da situação descrita que, independentemente da adoção de recursos tecnológicos que possam facilitar o estudo dos conteúdos ensinados, a mediação do professor nas situações de aprendizagem, utilizando as palavras de Silva (2012, p.23), “deve ter o caráter de uma tutoria constante, capaz de levar o aprendiz a reconhecer situações de aprendizagem, especialmente nos estágios iniciais de um projeto”. O professor pesquisador, nesse caso, deveria ter chamado a atenção dos estudantes quanto à importância da revisão dos trabalhos antes da sua entrega.

No tocante ao protagonismo discente, reiteradamente incentivado na BNCC (BRASIL,

2017), notamos que os sujeitos da pesquisa estavam contentes em poder compartilhar seus trabalhos e vê-los transformados em exercícios de prática de compreensão auditiva na etapa da *doação*. Contudo, eles se queixaram que as etapas, bem como as decisões tomadas para a execução das tarefas pedagógicas propostas, demandavam muito esforço e tempo. Em vista disso, recomendamos ao professor em posse do produto educacional desta pesquisa que trabalhe com apenas um gênero discursivo por bimestre ou dois por trimestre.

Finalmente, após as atividades mediadas por tecnologias digitais oferecidas a partir do aplicativo *WhatsApp*, todos os integrantes de cada grupo constituído participaram da penúltima etapa da pesquisa: uma **conversa face a face com o professor pesquisador em inglês**. Nessa etapa, buscamos identificar indícios de desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e produção oral para fins comunicativos. Sabíamos que alguns alunos tinham produzido oralmente, mas estariam aptos a usar a língua inglesa em um nível mais próximo ao do discurso?

Apesar de termos seguido as orientações de Consolo (2016, p.171) com o propósito de criarmos um “clima cordial com ações verbais e atitudes que contribuam para o estabelecimento de uma situação de menos apreensão e tensão”, os alunos ficaram muito nervosos com aquele cenário atípico. Para muitos, foi a primeira vez que conversaram com alguém em inglês. As conversas não ultrapassaram 4 minutos, e uma dupla optou por não participar.

Ao analisarmos os arquivos de áudio, verificamos que os turnos de fala da maioria dos participantes eram compostos por construções linguísticas fragmentadas, ou seja, por unidades não-oracionais, que podem ser observadas nos trechos retirados de alguns dos diálogos:

**Professor pesquisador:** *How long have you been studying here?*

**MG3:** *Five years.*

**Professor pesquisador:** *Do you have any brothers or sisters?*

**S1:** *One brother.*

**Professor pesquisador:** *How old are you?*

**RF2:** *Fifteen.*

**Professor pesquisador:** *Where do you live? Who do you live with?*

**L4:** *Santa Cecília. My mother.*<sup>32</sup>

A cobrança por construções frasais completas, mesmo quando a atividade tinha por objetivo o desenvolvimento da fluência comunicativa, era uma orientação dada ao professor de língua inglesa que trabalhou com métodos de ensino que precederam a Abordagem Comunicativa (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001). Com a Abordagem Comunicativa, a preocupação volta-se para a fruição conversacional e não somente para o uso considerado gramaticalmente correto do idioma (PAIVA, 1996; LEWIS, 1997; BORGES; PAIVA, 2011; PAIVA, 2014).

Como podemos perceber, as respostas dadas pelos alunos acima não constituem enunciados completos, no entanto, segundo BIBER *et al.*, 2010, elas sustentam a comunicação mantendo a coesão discursiva. Para aprendizes iniciantes, interagir verbalmente não é uma tarefa fácil, uma vez que, como nos diz Koch e Elias (2010), o discurso é construído colaborativamente durante o ato comunicativo e não há tempo suficiente para o seu planejamento. Essas contingências típicas da linguagem falada justificam a fragmentação dos enunciados. Além disso, a falta de prática e o pouco domínio da gramática do idioma são fatores que contribuem para uma fala mais fragmentada.

Observamos também que os alunos empregaram estruturas frasais pré-fabricadas simples com um pouco mais de desenvoltura durante a conversa face a face. Isto, segundo Preuss (2014), se deve ao fato de não precisarem sobrecarregar a memória engajando-se nos processos cognitivos de conceituação, formulação e articulação de modo preambular, visto que a prática desses segmentos linguísticos já tinha acontecido com as atividades oferecidas no ambiente virtual.

**Professor pesquisador:** *What do you like doing?*

**L1:** *I like playing games.*

**Professor pesquisador:** *What did you do last weekend?*

**M3:** *I went to church.*<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> **Professor pesquisador:** Há quanto tempo você estuda aqui? **MG3:** Cinco anos. **Professor pesquisador:** Você tem irmãos ou irmãs? **S1:** Um irmão. **Professor pesquisador:** Quantos anos você tem? **RF2:** Quinze. **Professor pesquisador:** Onde você mora? Com quem você mora? **L4:** Santa Cecília. Minha mãe. Tradução nossa.

<sup>33</sup> **Professor pesquisador:** O que você gosta de fazer? **L1:** Eu gosto de jogar. **Professor pesquisador:** O que você fez no fim de semana? **M3:** Eu fui à igreja.

Ainda, no que diz respeito a expressões formulaicas, reconhecemos o uso de uma importante *fórmula* para a manutenção do fluxo da conversa:

**Professor pesquisador:** *Where do you live? With your father, mother...?*

**VH3:** *How do you say “tia” in English?*

**Professor pesquisador:** *Excellent! Aunt. I live with my aunt.*

**VH3:** *I live with my aunt.*<sup>34</sup>

Nesse trecho, percebemos o uso da expressão formulaica *How do you say ( ) in English?* que, de acordo com Lewis (1997), está intimamente associado ao processo de desenvolvimento da fluência comunicativa. Acompanhando o mesmo raciocínio, Bygate (2010) e Preuss (2014) enfatizam que o uso automatizado dessas fórmulas proporciona ao falante tempo para pensar em outros aspectos da produção oral. A expressão formulaica serviu para preencher uma lacuna relacionada ao conhecimento do vocabulário da língua inglesa, uma vez que a palavra *tia* não fazia parte de seu repertório lexical.

Os diálogos seguiram um padrão linear, não espontâneo, de pergunta e resposta. Conforme constatado por MacCarthy (2005), coube ao professor pesquisador sinalizar o entendimento da mensagem (*feedback*) e tecer comentários extras (*follow-up*) a respeito do que estava sendo dito. O ensino dessas nuances que caracterizam o discurso oral e contribuem para a fluência conversacional se apresenta como um grande desafio. Apesar dessa constatação, os trechos selecionados revelam indícios de desenvolvimento das habilidades orais dos sujeitos da pesquisa, na medida em que conseguiam compreender e responder perguntas feitas aleatoriamente.

Widdowson (1991) designa o termo **falar** para a produção oral sem um propósito puramente comunicativo como a repetição de frases de um diálogo ou a oralização/leitura de textos escritos. As atividades desenvolvidas a partir do *WhatsApp* estavam mais alinhadas com o seu conceito de **fala** do que o de **dizer**. Este, segundo o autor, está atrelado ao ato comunicativo, assim como o **ouvir**, em contraposição ao **escutar** (quadro5).

Observamos evidências que apontam para o desenvolvimento da compreensão auditiva e produção oral quando estendíamos a conversa para obtermos mais informação sobre o tópico abordado:

---

<sup>34</sup> **Professor pesquisador:** Onde você mora? Com seu pai, mãe...? **VH3:** Como se diz “tia” em inglês? **Professor pesquisador:** Excelente! *Aunt*. Eu moro com minha tia. **VH3:** Eu moro com minha tia.

**Professor pesquisador:** *What do you like doing? And what's your favorite TV series?*

**M3:** *I like watching TV series. Arrow.*

**Professor pesquisador:** *All right! And you, VH3? Me too. What team do you root for?*

**VH3:** *I like playing soccer. Flamengo.*

**Professor pesquisador:** *What do you like doing? What kind of music do you like to listen to?*

**AB2:** *Music. Funk.*

Nos diálogos acima, podemos notar que os estudantes compreendiam as perguntas e tentavam dar continuidade à conversa. Por vezes, tínhamos que recorrer ao uso de gestos, ou seja, da linguagem corporal para facilitarmos o entendimento da mensagem. Esses elementos extralinguísticos são apontados por Widdowson (1991) como essenciais para a comunicação, uma vez que os interlocutores se apoiam tanto nos meios auditivos quanto visuais.

Por fim, o desempenho dos alunos corroboraram as informações coletadas com os questionários a respeito de suas habilidades orais. A maioria, por exemplo, disse ter muito mais dificuldade para se comunicar verbalmente do que para compreender a língua falada.

### **6.3 Das entrevistas com os grupos**

Nesta última etapa da pesquisa, objetivamos evidenciar as *affordances* percebidas com o uso do aplicativo *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa. Por meio de uma entrevista semiestruturada com os grupos participantes, procuramos identificar como eles perceberam e interpretaram as possibilidades de ação existentes no ou a partir do AVA adaptado.

As entrevistas foram gravadas em áudio na sala de vídeo da escola e duraram, em média, 6 minutos. Antes, o professor pesquisador reiterou que aquela etapa da coleta de dados se assemelharia a uma conversa informal e que a participação não era obrigatória. Foram entrevistados 16 alunos. Apenas 1 participante não pôde estar com o seu grupo no dia marcado e acabou sendo entrevistado individualmente.

Seguindo o roteiro da entrevista, os alunos se apresentaram e discutiram sobre como executaram as tarefas propostas. O professor pesquisador os auxiliou nos relatos na medida em que alguns temas não eram abordados com profundidade.

A dupla e os 4 grupos formados discutiram sobre como ensaiaram os gêneros

discursivos trabalhados e trocaram mensagens de áudio em grupos privados, evitando, assim, usar o grupo oficial.

**S1:** *Usamos a ferramenta de áudio do WhatsApp [...]. Tipo, ela me fazia uma pergunta em inglês e eu respondia em inglês também. Interagimos nesse<sup>35</sup> grupo mesmo.*

**M3:** *Eu fui mandando os áudios para os meus amigos do grupo para treinar a pronúncia. [...] Tinha vergonha de mandar lá<sup>36</sup>. [...] Criamos o nosso próprio grupo.*

**R4:** *A gente criou um grupo pra gente. A gente estava sempre olhando o grupo<sup>37</sup> também pra ver se tinha alguma coisa interessante.*

Nas falas, podemos perceber que o AVA adaptado criado com o professor pesquisador serviu como repositório de fontes de pesquisa e de ferramentas digitais compartilhadas para a elaboração das atividades. Ele também foi utilizado como o canal oficial de comunicação entre o professor pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

A troca de mensagens privadas utilizando o recurso de gravação e áudio do próprio *WhatsApp* propiciou a prática da produção e compreensão oral na língua inglesa. Além disso, ficou implícito que os integrantes com mais desenvoltura verbal ensinavam aqueles que tinham dificuldade para se expressarem oralmente. Cabe aqui lembrar que, embora nas primeiras atividades os falantes mais competentes pudessem representar seus grupos na produção dos trabalhos finais, na conversa face a face em inglês, todos os integrantes tiveram que participar interagindo oralmente.

Os subgrupos formados para intercomunicação e a troca de mensagens privadas entre seus membros com o propósito de praticar as habilidades orais são exemplos das *affordances* resultantes da interação dos participantes com o meio digital no qual estavam inseridos (VAN LIER, 2000, 2004, 2010; PAIVA, 2010; SOUZA, 2016).

Essa dinâmica interacional, como ressalta Gomes Junior *et al.* (2018), é peculiar ao grupo. Ela não segue um padrão, portanto, é imprevisível. Assim, são descartadas tentativas de generalização de padrões comportamentais com base em informações como faixa etária e ano de escolaridade, por exemplo. Os autores enfatizam que para investigar fenômenos que subjazem ao processo de ensino-aprendizagem sob a ótica ecológica “[...] o pesquisador deve estar mais atento ao participante da pesquisa e à forma como ele descreve seu contexto e suas interações com ele do que com possíveis generalizações acerca do ambiente e suas

---

<sup>35</sup> A aluna aqui se refere ao grupo criado por eles para a intercomunicação.

<sup>36</sup> Referência ao grupo principal do qual todos os sujeitos da pesquisa faziam parte.

<sup>37</sup> Referência ao grupo principal do qual todos os sujeitos da pesquisa faziam parte.

*affordances*” (GOMES JUNIOR *et al.*, 2018, p.61).

Notamos que a ferramenta digital mais usada para a construção e prática da pronúncia dos enunciados foi o *Google* tradutor, mesmo tendo o professor pesquisador sugerido o uso de outros recursos digitais com funções semelhantes:

**L4:** *A gente pesquisou vídeos na Internet, mas usamos mais o [Google] tradutor. Botando a palavra, a frase em português e depois [...] inglês. Repetindo várias vezes.*

**E5:** *Eu pesquisei no Google[tradutor]. Eu já tinha algumas frases no caderno. [...] Pra poder falar algumas coisas.*

Os alunos mencionaram que escutaram várias vezes as frases com o auxílio do aplicativo antes de gravá-las. Os vídeos compartilhados, particularmente os tutoriais, também foram usados como materiais de referência para a prática da produção oral:

**T3:** *Fomos usando o YouTube e o grupo, pesquisando textos de outras pessoas e adaptando com nossas informações. Fomos vendo videoaulas que ensinavam a gente formular perguntas e textos.*

**E5:** *Eu vi também. Da Carina Fragoso.*

A adaptação do conteúdo dos vídeos para atender às suas necessidades comunicativas pode ser compreendida como uma *affordance*, percebida uma vez em contato com esses recursos audiovisuais através do *WhatsApp*. Por vezes, a exibição e a exploração de vídeos como recursos didáticos na sala de aula é inviabilizada por não termos recursos tecnológicos disponíveis como aparelhos de TV, computadores ou retroprojetores. Quando há algum desses aparatos eletrônicos na escola, eles são geralmente compartilhados por todos os professores, dificultando, assim, o seu uso.

Além dos vídeos, as mensagens privadas enviadas ao professor pesquisador, conforme mencionado anteriormente, foram uma *affordance* frequentemente usada. Desse modo, os alunos tiraram suas dúvidas no tocante à sua produção oral, principalmente no que dizia respeito ao ritmo e entonação das frases. Quando questionados sobre o modo como elaboraram as atividades, um dos alunos relata que recebeu ajuda até mesmo da pessoa entrevistada:

**AB2:** *Através de pesquisas, Google tradutor, vídeos pelo YouTube também... Até a pessoa que a gente entrevistou... Através dela mesma a gente conseguiu desenvolver um pouco.*

Ressaltamos que as *affordances* não são inerentes ao indivíduo, nem ao meio (VAN LIER, 2004). A possibilidade de comunicação privada com o professor pesquisador e a ajuda que obtiveram da pessoa entrevistada emergiram do tipo de relação estabelecida entre os agentes mediada pelo meio digital.

O uso do aplicativo *WhatsApp* também contribuiu para estimular o estudo do idioma e possibilitou ultrapassar restrições de espaço e tempo de prática. Tais constatações podem ser inferidas nas falas a seguir:

**LS2:** *A gente se comunicava aqui na escola e pelo Whatsapp privado. [...] Em casa geralmente a gente nem pega para ler/estudar e com essas atividades a gente teve mais desenvolvimento e acaba gravando algumas palavras, algumas pronúncias na cabeça.*

**R4:** *[...] Mais interessante também do que ficar só na sala, assim, escutando o professor falando. Pensando em coisa nada a ver... Cantando caneta azul.*

**T3:** *[...] No presencial, o professor pode explicar pessoalmente a pessoa e tirar as dúvidas, mas no online ele pode enviar links de vídeos e de sites pra gente pesquisar, coisas que às vezes não dá tempo nas aula. A gente tem mais tempo e mais lugares para pesquisar, mais coisas pra ver.*

Podemos depreender que a *affordance* da prática em lugares e horários além daqueles restritos pelo espaço físico da sala de aula potencializaram a aprendizagem, pois, de acordo com um dos alunos entrevistados, às vezes o tempo de aula não é suficiente.

Durante o processo de organização dos fragmentos retirados das entrevistas em núcleos de sentido, concluímos que as temáticas orbitavam em torno de uma categoria mais ampla de análise que denominamos *affordances* tecnológicas (quadro 12). Na maior parte dos exemplos citados, percebemos que as ações partiram do AVA adaptado e envolviam o uso de alguma ferramenta tecnológica.

No entanto, nem todas as decisões tomadas ou estratégias utilizadas pelos alunos tinham a mesma finalidade. O leitor irá constatar a existência de uma linha tênue no que diz respeito às fronteiras conceituais entre as categorias de *affordance* evidenciadas, ou até mesmo, argumentar que elas poderiam ser organizadas de outra forma. Porém, por uma questão de escolha metodológica, que naturalmente parte de uma decisão subjetiva de cunho interpretativista, as dispusemos em 4 categorias. Todas convergem para um objetivo comum: o desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa.

**Quadro 12 - Affordances** percebidas com o uso do aplicativo *WhatsApp*

<b>Affordances tecnológicas</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Atividade</b>	<b>Potencialidade</b>
<i>Affordance</i> tecnológica de natureza linguística	<p>Gravar as falas e escutá-las para praticar a produção e compreensão oral.</p> <p>Regravar as falas consideradas truncadas ou ininteligíveis.</p>	<p>Aprimoramento das habilidades de produção e compreensão oral.</p> <p>Identificação de possíveis erros de gramática e pronúncia que podem obstaculizar a comunicação.</p> <p>Memorização de segmentos linguísticos em blocos de palavras, adaptando-os às necessidades comunicativas do aprendiz.</p>
<i>Affordance</i> tecnológica de natureza social	<p>Criar subgrupos para a interação entre os pares, além daquela feita no canal oficial de comunicação, representado pelo grupo principal.</p> <p>Enviar mensagens privadas ao professor.</p>	<p>Facilidade de comunicação e troca de mensagens entre os participantes do mesmo subgrupo com o objetivo de praticar as habilidades orais ao mesmo tempo em que se resguardam de algum comentário malicioso por parte de membros de outros grupos.</p> <p>Feedback individualizado sobre a produção e/ou desempenho discente.</p>
<i>Affordance</i> tecnológica de natureza pedagógica	<p>Compartilhar as produções com outros colegas de classe ou turmas da escola.</p>	<p>Transformação das produções discentes em exercícios de prática de compreensão auditiva.</p> <p>Protagonismo discente.</p>
<i>Affordance</i> tecnológica <i>stricto sensu</i>	<p>Juntar fragmentos de áudio em um mesmo arquivo simulando uma entrevista.</p> <p>Mesclar imagem e áudio em um mesmo arquivo.</p> <p>Acessar o conteúdo compartilhado em espaços e horários diferentes daqueles das</p>	<p>Comunicação assíncrona.</p> <p>Planejamento da fala.</p> <p>Estratégias para a compreensão da mensagem compartilhada no formato de áudio ou vídeo.</p> <p>Ensino híbrido.</p>

	aulas presenciais, uma vez conectado à Internet.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Costa (2013).

O quadro que organizamos para a categorização das *affordances* evidenciadas nesta pesquisa está baseado no estudo realizado por Costa (2013). A breve descrição das atividades ilustram o meio pelo qual identificamos as *affordances*. Além disso, destacamos o potencial subjacente a cada *affordance* percebida pelos sujeitos da pesquisa para o desenvolvimento das habilidades orais.

Em termos gerais, ao integrarmos o aplicativo *WhatsApp* como recurso didático às aulas de LI acabamos estimulando o estudo do idioma para além da carga horária semanal oferecida na escola (dois tempos de aula de cinquenta minutos seguidos em um único dia da semana). O *feedback*, isto é, a resposta em forma de comentário dada pelo professor fora do ambiente escolar só foi possível, parafraseando Moran (2015), com o uso dessa *tecnologia simples* que nos propiciou mesclar o ensino presencial com o *online*.

Conforme observado, a gravação das falas e a troca de mensagens privadas entre os subgrupos criados fomentaram a prática da oralidade. As tarefas pedagógicas propostas oportunizaram o contato com a língua falada e os trabalhos finais apresentados serviram como insumo linguístico para a elaboração de atividades de compreensão auditiva, promovendo, desse modo, o protagonismo discente.

Parte dos resultados desta pesquisa já tinham sido previstos em outros estudos realizados em contextos e condições não tão semelhantes (COSTA, 2013; SEVERO, 2016; SOUZA, 2016; MARTINS, 2017; MOTA, 2017; JONUSAN, 2017; ARAGÃO, 2017). Nesta pesquisa, no entanto, investigamos as contribuições da utilização do *WhatsApp* para o desenvolvimento das habilidades orais em LI de um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada em um bairro periférico na cidade de Teresópolis. Para tanto, planejamos não somente observar o processo de apropriação do recurso tecnológico em questão, mas também buscar por indícios de desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral.

No próximo capítulo, retomamos os objetivos geral e específicos que nortearam todo o processo de execução desta pesquisa a fim de respondê-los com base nos resultados da análise aqui apresentada.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomamos as perguntas que nortearam todo o processo de execução deste trabalho de pesquisa. Assim, procuramos responder os questionamentos previamente levantados com base nos resultados alcançados, apresentados e discutidos no capítulo anterior.

Primeiramente, gostaríamos de reiterar que temos consciência de que o acesso à Internet no domicílio é uma realidade ainda distante de boa parte dos nossos alunos que moram em comunidades periféricas e que frequentam a escola pública. Temos observado, no entanto, um número crescente de alunos conectados e participando da dinâmica do mundo virtual através de seus celulares. Atualmente, na cidade de Teresópolis, por exemplo, existe uma gama de empresas locais que oferecem o serviço de banda larga e que, de certo modo, acabam democratizando a aquisição desse bem tecnológico.

Também compreendemos que na maioria das escolas públicas do país o uso de tecnologias é muitas vezes inviabilizado pela falta de infraestrutura e, até mesmo, de conhecimento técnico por parte dos professores.

A despeito do exposto, e pautado numa curiosidade epistemológica, este estudo buscou **investigar as contribuições da utilização do *WhatsApp* para o desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.**

Tanto o uso de tecnologia quanto o ensino das habilidades orais são práticas geralmente consideradas inviáveis por muitos profissionais da educação que trabalham na rede pública de ensino (municipal e/ou estadual). Contudo, procuramos demonstrar que a adoção de uma tecnologia simples como o *WhatsApp* possibilitou a implementação de uma proposta pedagógica na qual hibridizamos as nossas aulas, mesclando o ensino presencial com o *online*. Além disso, demonstramos ao nosso grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que o aplicativo habitualmente usado para o entretenimento também pode ser usado como uma eficiente ferramenta de aprendizagem.

Ao integrarmos o *WhatsApp* como um recurso didático às nossas aulas, suplantamos barreiras de espaço e tempo, propiciamos maior contato com a língua inglesa e, por conseguinte, facilitamos o estudo e a prática da oralidade. Nada disso seria possível com apenas dois tempos seguidos de aula em um dia da semana.

Ao **evidenciarmos as *affordances* percebidas com o uso do aplicativo *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa**, também expusemos de maneira sistematizada a dinâmica interacional entre os sujeitos da pesquisa bem como o

processo de apropriação do aplicativo para a realização das atividades pedagógicas propostas.

As *affordances* usadas facilitaram a comunicação entre os integrantes dos grupos, o compartilhamento de informação, a prática da compreensão e produção oral e, não menos, importante, possibilitou o contato mais próximo com o professor pesquisador. Este, por sua vez, tendo que assumir papéis fundamentais ao longo da pesquisa como orientador e motivador.

No tocante às intervenções viabilizadas por meio dos recursos do aplicativo *WhatsApp*, observamos que os participantes encontraram *affordances* de natureza tecnológica que permitiram a comunicação tanto síncrona quanto assíncrona. No final, elas os ajudaram a contornar dificuldades relacionadas às contingências características da fala, como a interação em tempo real. Como exemplo, podemos citar a maneira como conduziram as entrevistas para a segunda atividade.

Nesse caso, a interação face a face com o professor pesquisador em inglês veio complementar o processo de análise do desenvolvimento das habilidades orais dos participantes, uma vez que a conversa aconteceu de modo mais natural e espontâneo, características que convergem para a concepção de língua como discurso.

Ao **identificarmos indícios de desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e produção oral**, evidenciamos que o aplicativo *WhatsApp*, quando utilizado como um recurso didático, pode servir a dois propósitos: o estudo das estruturas que constituem o sistema linguístico da língua inglesa, ou seja, a sua gramática, e a prática da oralidade como ensaio para o uso do idioma pra fins comunicativos. No entanto, coube ao professor fazer a transição do estudo da **forma** para o **uso** da língua, sinalizando algumas das nuances características do gênero discursivo trabalhado.

Na conversa face a face em inglês com os alunos, por exemplo, o professor pesquisador conduziu praticamente todo o fluxo da conversa, algo que não é natural em uma situação real de comunicação. Por outro lado, com as respostas dos estudantes às perguntas aleatórias feitas pelo professor pesquisador, cujo propósito era explorar os assuntos abordados, conseguimos evidenciar indícios de desenvolvimento da compreensão auditiva.

Nas perspectivas dos métodos anteriores à Abordagem Comunicativa, os fragmentos linguísticos usados pelos alunos seriam interpretados como falta de domínio da gramática da língua inglesa. Porém, os segmentos linguísticos sustentaram a sequência das ideias, mantiveram a coesão discursiva e, portanto, possibilitaram a comunicação entre os interlocutores. Assim, a qualidade, ainda que rudimentar no tocante ao uso da linguagem

falada, foi interpretada como indício de desenvolvimento da habilidade de produção oral discente.

A dificuldade encontrada para se comunicarem oralmente foi previamente expressa nos questionários. Colocar em palavras o que queremos dizer parece ser muito mais complexo do que compreender o que está sendo dito. Por isso mesmo, não podemos negligenciar as práticas de produção oral. Primeiro, porque é por essa modalidade que também aprendemos o idioma ensinado. Segundo, porque é prazeroso nos comunicarmos em uma segunda língua e, quanto mais confiança adquirimos, mais teremos vontade de nos aventurarmos em situações de uso do idioma.

Enfim, se considerarmos que para a maioria dos estudantes aquela foi a primeira vez na qual tiveram que *falar* em inglês, podemos dizer que **as atividades desenvolvidas a partir do WhatsApp para o desenvolvimento das habilidades orais** foram uma experiência exitosa.

As limitações encontradas orbitaram em torno do receio que os alunos tinham de se expor no grupo, do cuidado que o professor precisava ter para preservar a privacidade e garantir a segurança e bem-estar de todos os participantes no ambiente virtual. Essas são algumas questões pontuais que devem ser consideradas antes da decisão de criar um grupo no *WhatsApp* ou utilizar qualquer outra ferramenta tecnológica semelhante para os mesmos propósitos encontrados neste trabalho de pesquisa.

Também notamos que a quantidade de atividades realizadas em um curto espaço de tempo sobrecarregou os participantes, na medida em que também estavam engajados em projetos paralelos de outras disciplinas. Considerando a carga horária semanal da disciplina de língua estrangeira, recomendamos que seja abordado apenas um gênero discursivo por bimestre, ou dois por trimestre, seguindo as etapas coletar, relacionar, criar e doar. Desse modo, o aluno terá mais tempo para estudar as nuances características da interação em tempo real e experimentá-las na sua produção oral.

Para oferecer aos seus alunos a experiência da comunicação de modo natural e espontâneo, ou seja, em tempo real, o professor pode complementar as atividades desenvolvidas pelo *WhatsApp* com outras ferramentas digitais como o *Skype*, *Zoom* ou *Google Meet*, por exemplo,

Atualmente, encontramos-nos cumprindo medidas de isolamento social em função do alto risco de contaminação pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, popularmente

conhecido como COVID-19<sup>38</sup>. Após o primeiro caso em dezembro de 2019 na China, a contaminação tomou proporções pandêmicas, obrigando o fechamento de escolas e de todos os serviços considerados não essenciais em diversas partes do mundo. No Brasil, apesar das divergências, principalmente no âmbito político, estamos seguindo praticamente os mesmos protocolos adotados na maioria dos países para garantir a segurança da população.

No âmbito educacional, tivemos que buscar maneiras de continuarmos em contato com nossos alunos para darmos prosseguimento aos seus estudos em caráter de ensino remoto emergencial (SILVA, 2020). Várias plataformas digitais foram testadas, mas a maioria dos alunos e pais e/ou responsáveis tiveram dificuldade para aprender a usá-las em um curto espaço de tempo. Novamente, recorremos a uma tecnologia simples, gratuita e de fácil manuseio: o *WhatsApp*. Dessa vez, com a participação de toda a equipe diretiva. Temos preparado e compartilhado atividades nos grupos criados no *WhatsApp* para cada uma das 23 turmas da escola, que atende ao Ensino Fundamental I e II, nos turnos da manhã e da tarde.

Mais uma vez, essa ferramenta tecnológica, utilizada como um recurso didático, nos possibilitou atender às demandas emergenciais desse momento em que estamos cumprindo medidas para evitar a contaminação em massa da população pelo vírus.

Por fim, após essa breve digressão, é importante salientar que não pretendemos aqui esgotar a discussão em torno da temática pesquisada. Pelo contrário, esperamos contribuir com subsídios teóricos e práticos para professores de Língua Estrangeira da rede pública e/ou privada em sua contínua busca por estratégias de ensino de uma modalidade por vezes negligenciada em função das adversidades encontradas especialmente no setor público de ensino. Ao destacarmos as limitações e apontarmos possíveis caminhos para futuros trabalhos, desejamos que esta pesquisa e seu produto educacional resultante sejam revisitados e aperfeiçoados por aqueles que almejam oferecer a seus alunos oportunidades de experienciar a língua falada tanto dentro quanto fora do contexto formal da sala de aula.

---

<sup>38</sup> Informações retiradas da página digital do Ministério da Saúde: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> .

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: CUP, 1991.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner**: an introduction to exploratory practice. Londres: Palgrave Macmillan, 2009.

ALMEIDA, R. L.T. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000200006>. Acesso em: 10 maio 2018.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n 45, p. 67-71, Maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ANDRÉ, M. E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 16 ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.). **O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 12 ed. São Paulo: Papyrus, 2015.

ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no *WhatsApp*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/UeUxEr>. Acesso em: 03 abr. 2018.

ARAÚJO, T. O. Avaliando as potencialidades do telefone celular na aprendizagem de inglês para fins específicos. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, n. 13, Ano VII, p.1 -19, 2018. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/vozes>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BACICH, L.; MORAN, J.M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, São Paulo, n.25, p.45-47, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 3ª reimp. da 1ª edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIBER, D. et al. **Longman Grammar of Spoken and Written English**. 8ª impressão. London: Pearson Education Limited, 2010.

BORGES, E.; PAIVA, V.L.M.O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15396>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRAGA, J.C.F. (coord.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições Somos Mestres, 2012.

BRAGA, J. C. F.; GOMES, R.; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre *affordances* emergentes de interações de professores de inglês via *WhatsApp*. **Revista Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 50-72, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6033> . Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. (Série Legislação). Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_14ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_14ed.pdf). Acesso em 09 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Seção 1 (ed. Extra), p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em 30 mar. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em 30 nov. 2018.

BROWN, G.; YULE, G. **Teaching the spoken language**. Cambridge: CUP, 1999.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: OUP, 2010.

CAMPOS, C.J.G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.57, n. 5, p.

611-614, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000500019&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000500019&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 27 jul. 2018.

CARLSON, R. A. **Experienced cognition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

CAVALCANTE, H. **Inglês para professor**: vocabulário, gramática e pronúncia para professores (brasileiros) de inglês. São Paulo: DISAL, 2015.

CHINNERY, G.M. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. **Language Learning & Technology**, Washington, DC, US, v.10 n. 1, p. 9-16 (2006). Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/74432/>. Acesso em: 10 jul. 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. **TIC Kids Brasil**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2016/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CONSOLO, D. A. Instrumentos de avaliação comunicativos para rendimento e proficiência em língua estrangeira. In: CUNHA, A.G.; MICCOLI, L. (org.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 162-167.

COSTA, G. S. **Mobile Learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 182 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Letras, Pernambuco, 2013.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Traduzido pela Fundação Lemann e Instituto Península. Boston, US: Clayton Christensen Institute, 2013.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. United Kingdom: CUP, 1998.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista THEMA**, Pelotas -RS, v.14. n.1, p.268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 17 ago. 2018.

DINIZ, S.N.F. **O uso das novas tecnologias na sala de aula**. 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia de Produção. Santa Catarina, 2001.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de Língua Inglesa**. Cengage Learning: São Paulo, 2010.

EF EDUCATION FIRST. **Índice de Proficiência em Inglês da EF**: um ranking de 100 países e regiões por domínio da língua inglesa. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi/>. Acesso em: 18 jan. 2020.

FERREIRA, P. **Sorry, nós não falamos inglês**. Jornal O Globo, RJ, 18 fev., 2018. Sociedade, Educação, p.39.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GODWIN-JONES, R. **Using mobile devices in the language classroom**. Cambridge: CUP, 2018.

GOH, C. C. M.; BURNS, A. **Teaching speaking: a holistic approach**. New York: CUP, 2012.

GOMES JR., R. C.; SILVA, L. O. Tecnologias digitais na aula de inglês. In: CUNHA, A.G.; MICCOLI, L. 1 ed. **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 144-159.

GOMES, C. B. M.; SOUZA, V. V. S. Dispositivos móveis e seus propiciamentos: caminhos para a aprendizagem ubíqua de língua inglesa. **Revista Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/2, p. 68-88, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3461> . Acesso em: 14 fev. 2018.

GOMES JR., R. C; TEIXEIRA, G. S; SILVA, M. G; PAULINO, C. M. A. Affordances de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 18, n.1, p. 67-78, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/UeUxEr>. Acesso em: 10 abr. 2018.

HORN, M. B. e STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2017. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf). Acesso em 11 fev. 2019.

IVENICKI, A; CANEN, A. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

JONUSAN, G.W.B. **O WhatsApp e seus recursos no processo de ensino- aprendizagem da língua inglesa**. 2017. 104 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande.

KENNEWELL, S. Using Affordances and Constraints to evaluate the Use of Information and Communications Technology in Teaching and Learning. **Journal of Information Technology for Teacher Education**, United Kingdom, v. 10, n. 1&2, p.101-116, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14759390100200105>. Acesso em: 04 abr. 2018.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, New York, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/>. Acesso em 18 abr. 2018.

KOCK, I.V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 26, n.1, pp. 153-174, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/55677>. Acesso em 18 jan. 2020.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity Science and Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2 ed. Oxford: OUP, 2000.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas - Apliesp**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2018.

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, Porto, v 1, p. 330 - 339. 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 10 out. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEWIS, M. **The Lexical Approach**. 3ª reimpressão. London: CCP, 1997.

LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, S. (org). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIMA, J. C. **Uma análise do ensino de língua inglesa por meio do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2016.

LOPES, P. A.; PIMENTA, C.C. O uso do celular na sala de aula como ferramenta pedagógica: benefícios e desafios. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v.3, n.1, p. 52- 66, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/229430>. Acesso em: 14 jan. 2018.

LOPEZ, JR., J.A.; LEFFA, V.; NUNES, G.M.; OLIVEIRA, V.O. Aprendizagem baseada em tarefas e o desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua: análises a partir da perspectiva ecológica. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 175-194, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/29156>. Acesso em: 05 jul. 2018.

LÜDKE, M. *et al.* **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MACCARTHY, M. **Discourse Analysis for Language Teachers**. 16ª reimpressão. Cambridge: CUP, 2005.

MAGALHÃES, M. A. **formação do professor como profissional crítico: Linguagem e Reflexão**. São Paulo: 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, B.L. **Me manda um Whats?!** A Aprendizagem de Inglês como Língua Adicional por *WhatsApp*. 2017. 97f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2017.

MATTE, A. C. F.; ALMEIDA, E. G. de; ARAUJO, A. L. O. S.; Ensino de Inglês mediado pelo computador: software livre. In: BRAGA, J. C. F.(coord.); **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições Somos Mestres, 2012.

MELO, W.V.; BIANCHI, C.S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. UTFPR, Curitiba, Paraná, vol. 8. nº3, 43-59, 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1946/2179>. Acesso em: 30 jul. 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIRANDA, M. A. L. **Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade**. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, M.C. **Pensamento eco-sistêmico**. Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

MORAES, M. C.; DE LA TORRE, S. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 145 – 172, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>. Acesso em: 3 jan. 2018.

MORAES, M.C. **Ecologia dos saberes**. Complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, E.T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez Unesco, 2000.

MORIN, E. **O método I: a natureza da natureza**. 3a. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOTA, V.M. **What's up with WhatsApp?: análise de interações em um grupo do aplicativo e a relação com a promoção da autonomia na *ensinagem* de Língua Inglesa**. 2017. 121f. Dissertação (Mestrado) - Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UFRJ. Rio de Janeiro, 2017.

NEWELL, A.; ROSENBLOOM, P. S. Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. In: ANDERSON, J.R. (Ed.), **Cognitive skills and their acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1981, p. 1-55.

PAIVA, V.L.M.O. Da estrutura frasal à estrutura discursiva. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, ano 5, n.4, v.1, p. 19-29. jan./jun. 1996. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/estrutura.htm>. Acesso em: 02 jun. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, p. 321-339, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/04.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa In: LIMA, D. C. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151-161.

PAIVA, V.L.M.O. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições Somos Mestres, 2012a.

PAIVA, V. L. M. O. English language teaching and learning in the Age of Technology. **Palestra no III Congresso Internacional da ABRAPUI**, Santa Catarina, 2012b. Disponível em: <http://veramenezes.com/abrapui2012.pdf> . Acesso em: 31 jan. 2018.

PAIVA, V.L.M.O. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.34 n.4, p. 1320 -1351, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445008554706004546>. Acesso em: 10 set. 2018.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PRABHU, N. S. There is no best method - Why? **TESOL Quarterly**, New York, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the horizon - MCB University Press**, United Kingdom, v. 9, n.5, p. 1- 6, 2001. Disponível em: <http://www.encurtador.com.br/qzWZ0>. Acesso em: 07 de set de 2019.

PREUSS, E. O. Habilidade oral em L2: da cognição à interação. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 13, n. 2, p. 167-186, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1370>. Acesso em: 10 maio 2018.

RIBAS, R. **Você realmente speak English?**. Jornal O Globo, RJ. 7 abr., 2019. Boa Chance, p. 1-2.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2 ed. Cambridge: CUP, 2001.

REIS, S. C. Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de *podcast*: relatando uma experiência com alunos do ensino fundamental. **Veredas online - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, MG. v. 21. nº1, 180 -201, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas>. Acesso em: 28 jul. 2018.

RIBEIRO, A. **Concepções de professores do 1º ciclo**: a Matemática, o seu ensino e os materiais didáticos. 1995. 158f. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu. Departamento de Ciências Exactas e Naturais. Lisboa, 1995.

RODRIGUES, D. F. Ensino comunicativo de vocabulário. In: CUNHA, A.G.; MICCOLI, L. (org.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 80- 99.

SALDANHA, S. R. V. **O videoclipe a linguagem mobile como estratégia do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio**. 2017. 91f. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

SANTOS FILHO, C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, E. S. S. O ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, Bahia, n. 01, dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SANTOS, L.L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015. p. 11-26.

SANTOS, D. **Como ouvir melhor em inglês**. 1. ed. São Paulo: DISAL, 2013.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.13-20.

SEVERO, S.S. **O uso do WhatsApp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como língua estrangeira em um contexto de blended learning**. 2016. 87f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2016.

SHNEIDERMAN, B. **O laptop de Leonardo**: como o novo Renascimento já está mudando a sua vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SILVA, V. L.T. **Fluência oral**: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. 2000. 265 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2000.

SILVA, L.O. A formação do professor da educação básica para o uso de tecnologia: a complexidade da prática. In: BRAGA, J.C.F. (coord.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições Somos Mestres, 2012. P. 22 -39.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v.1., 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDF>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SILVA, J.S. **Ensino remoto emergencial em contexto de pandemia**. Instituto de Ciências Agrárias - ICA, UFMG. 23 abr., 2020. Notícias. Disponível em: <https://www.ica.ufmg.br/?noticias=ensino-remoto-emergencial-em-contexto-de-pandemia/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SME. Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias. **Volume 2: Proposta Pedagógica** – Duque de Caxias, RJ: SME, 2004.

SME. **Matriz de Referência de Inglês de Teresópolis**. Teresópolis, RJ: SME, 2014.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SOUZA, H.A.T. **Uso de propiciamentos e desenvolvimento de multiletramentos no processo de produção oral em Língua Inglesa na plataforma do WhatsApp**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Estudos de Linguagens do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-Minas Gerais, 2016.

SOUZA, E. S.. O ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, Bahia, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. **The Teaching Knowledge Test Course**. Cambridge: CUP, 2005.

THORNBURY, S. **How to Teach Speaking**. England: Pearson Education Limited, 2009.

TRIPP, David. Action research: a methodological introduction. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, n.3, pp.443-466, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 16 jan. 2018.

UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móvel**: implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília, 2014.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: J.P. Lantolf (ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: OUP, 2000. p.245- 259.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**: a sociocultural perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: practice to theory, theory to practice. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, California, US, v 03, p.2-6, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VIEIRA, E.R. **Grupo de estudo de professores e a apropriação de tecnologia digital no ensino de geometria**: caminhos para o conhecimento profissional. 2013. 251 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo, 2013.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 73- 88, jul.-set. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br>. Acesso em: 10 nov. 2018.

VILAÇA, M. L. C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: tecnologia, educação e comunicação. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 17, n10, p. 16-26, 2013. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/trab\\_completos/Ambientes%20virtuais%20de%20aprendizagem-%20tecnologia%20%20-%20M%C3%81RCIO.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/trab_completos/Ambientes%20virtuais%20de%20aprendizagem-%20tecnologia%20%20-%20M%C3%81RCIO.pdf) . Acesso em: 15 nov. 2019.

XAVIER, M. C.F.; MOTTIN, L. P. **Currículo e Educação Integral na Prática**: caminhos para a BNCC de Língua Inglesa. 1 ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 1991.

## APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

**Caro(a) aluno(a),**

Gostaríamos de sua ajuda para responder este questionário com perguntas relativas ao uso do celular, ao tipo e qualidade de conexão à qual você tem acesso e, por fim, para realizar uma breve autoavaliação sobre suas atuais habilidades orais. Este levantamento é importante para nosso trabalho de pesquisa que tem como objetivo investigar de que modo o uso do aplicativo *WhatsApp* pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades orais em Língua Inglesa.

Isto não é um teste, portanto, não há respostas certas ou erradas. Estamos interessados apenas no que você tem a dizer sobre os assuntos abordados. Contamos com sua colaboração para garantir a realização desta pesquisa. É importante destacar que as informações registradas serão confidenciais, assegurando-se, deste modo, o sigilo do participante.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## Informações sobre o respondente

1. Nome completo:

---

2. Idade e gênero (M/F):

---

3. Nome da escola e do professor da disciplina de Língua Inglesa:

---

4. Você tem celular com dados móveis ou acesso a redes *Wi-fi*? Como você avalia a qualidade da conexão à qual tem acesso?

---

---

5. Em quais outros lugares você pode ter acesso à Internet?

---

---

6. Você faz uso do celular (conectado ou não à Internet) para estudar alguma disciplina? Em caso afirmativo, qual (is)? Descreva o que você faz:

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Você já teve aula de alguma disciplina em que o professor utilizou o dispositivo móvel como recurso didático?

---

8. Como avalio a minha compreensão auditiva e produção oral:

	Discordo	Não concordo e nem discordo	Concordo
Não compreendo nada.			
Não consigo me comunicar verbalmente.			
Compreendo um pouco.			

Consgo me comunicar verbalmente um pouco.			
Compreendo com facilidade.			
Consgo me comunicar verbalmente com facilidade.			

9. Você costuma escutar música, assistir a filmes, séries, vídeos ou se comunicar (verbalmente) com alguém em inglês?

---



---



---



---



---

10. De modo geral, como você avalia o seu desempenho falando inglês?

	Fraco	Satisfatório	Muito bom	Excelente
O meu desempenho:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Obrigado por ter respondido as questões e contribuído para a pesquisa sobre as contribuições das tecnologias digitais no desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa.



## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- I. Pedir para que os participantes digam o nome, a idade, ano de escolaridade e o nome da escola onde estão matriculados.
- II. Explicar que a participação na entrevista faz parte do processo de coleta de dados da pesquisa e que as identidades não serão divulgadas. Caberá ao aluno decidir se deseja ou não participar.
- III. Orientação sobre como a entrevista será conduzida. No primeiro momento, falaremos sobre as atividades voltadas para a produção oral propostas no ambiente online, ou seja, a partir do *Whatsapp*; em seguida, sobre quais foram os recursos e/ou estratégias usados para a realização dessas tarefas. E, para concluirmos, falaremos sobre como essas atividades contribuíram para a conversa presencial com o professor.

### As perguntas da entrevista:

- Vamos então começar pelas atividades voltadas para a produção oral mediadas pelo aplicativo *Whatsapp*. Relate para mim, com o máximo de detalhes possíveis, como vocês as realizaram e quais foram as estratégias por vocês usadas.
- Em que medida as atividades realizadas no ambiente online contribuíram para a conversa face a face com o professor?
- Qual a sua opinião sobre essa proposta de ensino em que se mesclam o online e o presencial a partir da integração de tecnologias digitais?

Gostaria de agradecer a sua participação, tempo e dedicação à nossa pesquisa. Em breve ela estará disponível para a leitura e avaliação.

## ANEXO A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *O Whats.App* como recurso didático facilitador de *affordances* para o desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa. Queremos saber se o uso do aplicativo *Whats.App* pode ajudar estudantes de língua inglesa a desenvolverem habilidades da fala.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 13 a 17 anos de idade. A pesquisa será feita no Centro Educacional Rose Dalmaso (CEDAL). Durante a pesquisa, você responderá um questionário, participará de atividades num grupo criado com o aplicativo *Whats.App* e será entrevistado, sendo essa entrevista feita pelo próprio pesquisador, professor da turma, e gravada por meio do celular.

Para participar da pesquisa, além de sua autorização, e a autorização de seus pais ou responsáveis, é preciso ter um celular com o aplicativo *Whats.App* instalado e acesso a uma rede Wi-fi e/ou possuir dados móveis.

O questionário, as atividades no grupo do aplicativo *Whats.App*, assim como a entrevista, são considerados seguros. No entanto, é possível você não se sentir à vontade ao divulgar o número de seu celular, ao compartilhar a foto de seu perfil ou se sentir constrangido se um (a) aluno (a) fizer algum comentário sobre o seu inglês falado ou escrito. Faremos tudo para que isso não aconteça. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o pesquisador Bruno Cesar Vieira Maria pelo telefone (21) 97613-8973. É importante destacar que ninguém saberá que você está participando da pesquisa porque seu nome não será divulgado; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram.

Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para que aprendamos a usar o celular, e outras tecnologias digitais, assim como nos ajudar a desenvolver nossas habilidades de fala e compreensão auditiva. Além disso, teremos oportunidades para compartilharmos nossos conhecimentos trabalhando em grupo de forma solidária, ensinando aprendendo e aprendendo ensinando. Desse modo, nos tornaremos mais independentes e confiantes para aprendermos os conteúdos ensinados na escola e complementá-los com conteúdos encontrados, principalmente, na Internet.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com o pesquisador, quando quiser. Ele responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento. Por fim, ressaltamos que você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa.

### ASSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/__
-------------------------------	----------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: __/__/__
----------------------------------	----------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 20921-903  
TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site: <http://www.cp2.g12.br/blog/cepccpi/>

Rubrica Pesquisador: \_\_\_\_\_  
Rubrica participante: \_\_\_\_\_

## ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada O *Whatsapp* como recurso didático facilitador de *affordances* para o desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa. O estudo será apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica. A pesquisa será realizada a partir do uso do aplicativo *WhatsApp*, no qual serão desenvolvidas atividades que visam ao desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa, e no próprio ambiente escolar, onde os alunos responderão questionários e participarão de entrevistas para a coleta de dados.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é investigar as contribuições da utilização do *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa; ou seja, esperamos identificar maneiras de como usar o aplicativo *WhatsApp* para ensinar nossos alunos a falar inglês.

**2. PROCEDIMENTOS:** a forma de participação do (a) menor consistirá em responder um questionário cujo intuito é obter informações acerca da quantidade de alunos de sua turma que possuem celulares com o aplicativo *WhatsApp* instalado, da qualidade e do tipo de conexão à Internet à qual têm acesso, da maneira como usam seus celulares e, por fim, possibilitar uma autoavaliação sobre suas atuais habilidades orais. Na segunda etapa, após a aplicação dos questionários, os alunos participarão de atividades de produção oral a partir do grupo criado no aplicativo *WhatsApp* por meio de diferentes recursos sugeridos pelos alunos e/ou pesquisador. Tais atividades serão, posteriormente, concluídas na própria sala de aula. É importante destacar que durante as atividades, o pesquisador fará os registros das observações pertinentes aos objetivos do estudo em seu diário de bordo. Além dos dados coletados nos questionários e nas atividades realizadas, com as entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, procuraremos identificar as estratégias usadas pelos alunos para a realização das atividades pedagógicas propostas.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como moderado, isto é, o participante pode não se sentir à vontade ao divulgar o número de seu celular, ao compartilhar a foto de seu perfil ou se sentir constrangido se um (a) aluno (a) fizer algum comentário sobre o seu inglês falado ou escrito. Faremos tudo para que isso não aconteça. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o pesquisador Bruno Cesar Vieira Maria pelo telefone (21) 97613-8973. Além disso, ao participante é dada a oportunidade de desistir da pesquisa a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: a) aprender a usar o celular, e outras tecnologias digitais, para nos ajudar a desenvolver nossas habilidades de fala e compreensão auditiva; b) aprender a compartilhar nossos conhecimentos trabalhando em grupo de forma solidária, ensinando aprendendo e aprendendo ensinando e c) desenvolver a autonomia e a confiança para aprendermos os conteúdos ensinados na escola e complementá-los com conteúdos encontrados, principalmente, na Internet.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 20921-903  
TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepccpi/>

Rubrica Pesquisador: \_\_\_\_\_  
Rubrica participante: \_\_\_\_\_

Página 1 de 2



qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Bruno Cesar Vieira Maria pelo telefone (21) 97613-8973 ou pelo e-mail: bcrock@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPH), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo com a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa.

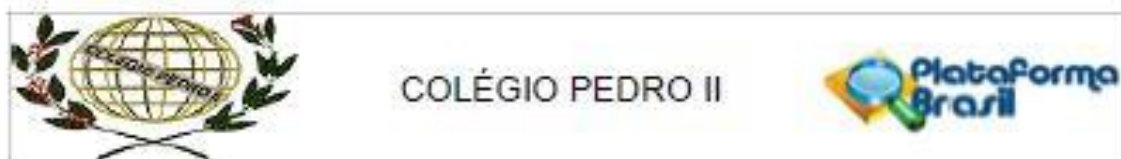
Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: __/__/__
---	----------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/__
---------------------------------	----------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903  
Telefone: 21 3891-0020 – E-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site: <http://www.cp2.g12.br/blog/cep/cepi/>

## ANEXO C - Parecer consubstanciado do CEP



Continuação do Parecer: 3.467.462

Básicas do Projeto	ETO_1345322.pdf	16:49:37		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Final2.pdf	19/06/2019 16:42:44	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Outros	Resposta_pendencia2.docx	19/06/2019 16:40:34	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Outros	resposta_pendencia2.pdf	19/06/2019 16:39:51	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Cronograma	Cronograma2.pdf	19/06/2019 16:31:48	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Outros	Resposta_pendencia1.pdf	08/05/2019 06:46:35	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Orçamento	orcamento.pdf	08/05/2019 06:44:39	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Outros	Oficio_de_apresentacao.pdf	30/04/2019 21:03:48	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	30/04/2019 21:01:54	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Outros	Autorizacao_Direcao_da_Escola.pdf	30/04/2019 21:01:22	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Outros	Autorizacao_SME.pdf	30/04/2019 21:00:33	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Orçamento	insencao_custos.pdf	30/04/2019 20:58:09	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	30/04/2019 20:57:17	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Outros	Questionario.pdf	30/04/2019 20:56:55	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Alunos_Menores.pdf	30/04/2019 20:55:25	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_RESPONSAVEL.pdf	30/04/2019 20:50:53	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Cronograma	Cronograma_e_CV.pdf	30/04/2019 20:48:59	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	30/04/2019 20:47:08	BRUNO CESAR VIEIRA MARIA	Acelto

### Situação do Parecer:

Aprovado

### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campo de São Cristóvão 177  
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)3891-0020 E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Processo: 3.487.462

RIO DE JANEIRO, 06 de Agosto de 2019

---

Assinado por:  
Kátia Regina Xavier da Silva  
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177  
Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903  
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
Telefone: (21)3891-0020 E-mail: cep@cp2.g12.br

**ANEXO D - Parecer da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis**



Estado do Rio de Janeiro  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS**  
Secretaria Municipal de Educação  
Gabinete da Secretária  
Rua Carmela Dutra, nº 475, Agriões  
Tel.: (21) 2742-8196  
smeteresopolis@hotmail.com

**OFÍCIO SME N° 210/GS/19**

Teresópolis, 25 de abril de 2019.

**ASSUNTO:** *Autorização*


Prezada Senhora,

Vimos por meio deste informar que o **Sr. Bruno Cesar Vieira Maria**, portador do CPF 086.800.377-88, professor da Rede Municipal, está autorizado a realizar a pesquisa "O whatsapp como recurso didático facilitador de affordances para o ensino e aprendizagem de habilidades orais em: língua inglesa", nessa Unidade Escolar.

Ressaltamos, outrossim, que a visita deverá ser previamente agendada e que se faz necessária a apresentação do presente Ofício juntamente com documentos de identificação.

Colocamo-nos a disposição.

Atenciosamente,

  
**Rosana da Rocha Mendes**  
Secretária Municipal de Educação

**Ilma. Sr<sup>a</sup>**  
**ELIZABETH CRISTINA BORGES DE SOUZA**  
Diretora da escola Centro Educacional Rosc Dalmaso