



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

CÉLIA DE FREITAS ARAÚJO NETA

**O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**

TERESINA

2019

CÉLIA DE FREITAS ARAÚJO NETA

**O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação, cuja linha de pesquisa é Variação linguística, oralidade e letramento, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Linguística) da Universidade Federal do Piauí – UFPI como requisito para obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes.

TERESINA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

A663u Araújo Neta, Célia de Freitas.
O Uso do whatsapp como ferramenta pedagógica no desenvolvimento de habilidades comunicativas no ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio / Célia de Freitas Araújo Neta. – 2019.
130 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-graduação em Letras (Linguística), Teresina-PI, 2019.

“Orientação: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes..”.

1. Tecnologia. 2. *Whatsapp*. 3. Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. I.Título.

CDD 420.7

CÉLIA DE FREITAS ARAÚJO NETA

**O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação, cuja linha de pesquisa é Variação linguística, oralidade e letramento, submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras (Linguística) da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes.

Examinada por:

Presidente, Professor Doutor Francisco Wellington Borges Gomes

Professora Doutora Beatriz Gama Rodrigues

Professora Doutora Ana Cláudia Oliveira Silva

TERESINA

2019

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser essencial na minha vida, meu guia, Senhor do meu destino e quem, enchendo-me de forças nas horas de angústia, permitiu que eu concluísse mais esta etapa.

Aos meus pais, Francisco e Roseany, e aos meus irmãos, Fausto e Laila, com todo o meu amor e carinho, por sempre acreditarem em mim e por demonstrarem a mais verdadeira alegria na realização dos meus sonhos.

Ao meu querido esposo, Jarbas, pelo amor, pelo incentivo, pelo companheirismo de sempre e pela paciência nos muitos momentos de ausência e/ou de extremo estresse. Você sempre me inspira a ser alguém melhor!

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes, pelo acompanhamento nessa jornada, pelo incentivo, pela confiança, pela atenção, pelo tempo disponibilizado para as muitas leituras desse texto e para longas conversas de orientação e, principalmente, pela paciência com essa orientanda “tão aperreada”.

Aos queridos amigos que estiveram ao meu lado durante esses anos de mestrado, compartilhando angústias, mas também muitas alegrias. Obrigada por tornarem o caminho menos árduo, Marília Mesquita, Thalita Arré, Thiago Amorim, Annie Caroline, Keyla Pimentel, Valdinéia Lúcia, Isael Sousa, Carol Moura, Leiliane Vasconcelos, Carmem Lúcia, Érika Lourrane, Marcos Paulo, Erikson Diniz, Carol Áurea e Rômulo Silvestre. Espero tê-los por perto em muitas outras fases da vida!

Aos queridos alunos da turma de terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Eletrônica do Instituto Federal do Piauí (IFPI) pela participação na pesquisa. Obrigada pela receptividade e por tornarem essa pesquisa possível! Com vocês, alunos, aprendo todos os dias!

Ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), por oportunizar um curso de Mestrado e a realização deste trabalho.

A todos os professores do Programa, por terem compartilhado tantas leituras e tantos conhecimentos. Os anos de mestrado foram de muitas obrigações acadêmicas, mas que maravilhosa é a sensação de cumpri-las!

Aos membros avaliadores da banca, Profa. Dra. Ana Cláudia Silva, que vem colaborando com essa pesquisa desde que ela era apenas um projeto e com quem tive aulas

tão proveitosas; e Profa. Dra. Beatriz Gama Rodrigues, por aceitar esse convite e por todas as contribuições.

Finalizo meus sinceros e eternos agradecimentos a todos vocês que tanto contribuíram e contribuem com meu crescimento pessoal e profissional citando o grande Gonzaguinha, pois, assim como ele, acredito que somos “marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Eu sou um pouquinho de cada um de vocês!

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas
pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar...”

(Caminhos do coração – Gonzaguinha)

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada surgiu a partir de leituras e observações acerca da necessidade que professores e alunos de Língua Inglesa de turmas de Ensino Médio têm por mais momentos de interação real na língua estudada de modo que as habilidades comunicativas sejam estimuladas tanto dentro quanto fora de sala de aula. Por acreditar que o uso das novas tecnologias pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, como afirmam estudiosos da área de ensino e aprendizagem de línguas, como Paiva (2006), Leffa (2005; 2012), Gomes (2015), Costa (2013), dentre outros, e por buscar em uma nova tecnologia a possibilidade de realização de tarefas que viabilizem o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes, esse estudo tem como principal objetivo investigar, por meio de uma pesquisa-ação, as potencialidades do uso do aplicativo *Whatsapp* como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma turma de Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). A pesquisa tem como cenário o IFPI – *Campus* Teresina Central e como sujeitos participantes os vinte alunos de uma turma de terceiro ano do ensino médio integrado ao técnico de eletrônica, juntamente com a professora de Língua Inglesa da turma, que é também quem se propõe a realizar este estudo. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas, além de observações e análise documental dos planejamentos de aula e do desenrolar das tarefas propostas. Para fundamentar nosso estudo, utilizamos os princípios da Teoria Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1978, 1998; LANTOLF, 2000; LANTOLF E THORNE, 2007; DONATO, 1994), os fundamentos da Abordagem Comunicativa do ensino de línguas (LITTLEWOOD, 1981; WIDDOWSON, 1991; RICHARDS AND RODGERS, 1986; entre outros), bem como trabalhos recentemente desenvolvidos na área da Linguística Aplicada (SEVERO, 2016; JONUSAN, 2017; LEMOS, 2017; COELHO E PINHEIRO, 2017; COSTA E LOPES, 2015) que confirmam que as aulas de LI podem ser beneficiadas pelo uso do aplicativo *Whatsapp*. Os resultados obtidos em nossa pesquisa apontaram que a experiência de uso do software nas aulas de Língua Inglesa na turma de terceiro ano do ensino médio integrado ao técnico de eletrônica foi positiva, uma vez que os momentos de interação na língua foram ampliados, permitindo, dessa forma, aprendizagem além dos limites de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. *Whatsapp*. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This research emerged after some readings and observations about the needs that English Language teachers and students from high school have for more real interaction in the language they are teaching/learning and for moments where the communicative skills may be stimulated both inside and outside the classroom. Believing that the use of new technologies can contribute for a more meaningful learning, as stated by some great researchers in the area of teaching and learning languages (PAIVA, 2006; LEFFA, 2005, 2012; GOMES, 2015; COSTA, 2013, among others) and seeking in a new technology the possibility of accomplishing tasks that enable the development of communicative skills, this study has the objective to investigate, through an action-research, the potentialities of using the Whatsapp application as a pedagogical tool in the English language teaching and learning in a high school class from Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI. The research happened at IFPI - Campus Teresina Central and the participants were twenty students from the third-year high school class integrated with the electronics technician, and their English Language teacher, who is also the one who proposes this study. As data collection tools, we used questionnaires, interviews, as well as documentary analysis of lesson plans and of the tasks proposed. In order to base our study, we used the principles of the Socio-Interactionist Theory (VYGOTSKY, 1978, 1998, LANTOLF, 2000, LANTOLF AND THORE, 2007, DONALD 1994), the principles of Communicative Approach to Language Teaching (LITTLEWOOD, 1981; WIDDOWSON, 1991; RICHARDS AND RODGERS, 1986, among others), as well as recently developed works in the area of Applied Linguistics (SEVERO, 2016; JONUSAN, 2017; LEMOS, 2017; COELHO & PINHEIRO, 2017). The results obtained in our research showed that the experience of using the software in the English language classes in the third-year high school integrated with the electronics technician was positive. The moments of interaction in English were expanded and learning happened beyond the limits of the classroom.

KEYWORDS: Technologies. *Whatsapp*. English Language Teaching and Learning

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Respostas dos alunos sobre como as aulas de LI acontecem no Ensino Médio.....	64
Quadro 2: Habilidades focadas pelos professores nas aulas de LI.....	66
Quadro 3: Interação em LI durante as aulas.....	67
Quadro 4: Atividades em grupos e/ou em duplas durante as aulas de LI.....	69
Quadro 5: Respostas dos alunos acerca do feedback que recebem em sala de aulas.....	70
Quadro 6: Respostas dos alunos acerca do uso de ferramentas extras para aprender inglês...71	
Quadro 7: Transcrição de diálogo (tarefa 4) gravado por alunos.....	90
Quadro 8: Transcrição de respostas de discentes sobre a experiência no grupo de <i>Whatsapp</i>	97
Quadro 9: Transcrição de respostas de discentes sobre a experiência no grupo de <i>Whatsapp</i>	98
Quadro 10: Transcrição de respostas de discentes sobre as tarefas propostas no grupo.....	100
Quadro 11: Transcrição de respostas de discentes sobre o papel do professor no grupo de <i>Whatsapp</i>	101
Quadro 12: Transcrição de respostas de discentes sobre a concretização das tarefas no grupo de <i>Whatsapp</i>	103
Quadro 13: Transcrição de comentários de discentes sobre as ferramentas de áudio e de texto do <i>Whatsapp</i>	104
Quadro 14: Transcrição da fala de um aluno sobre a aprendizagem de LI no grupo de <i>Whatsapp</i>	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Habilidades estimuladas em sala de aula.....	65
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeiras interações sucedidas no <i>Whatsapp</i> assim que o grupo foi criado.....	77
Figura 2: Momento em que um dos alunos participantes colabora no grupo.....	78
Figura 3: Concretização da primeira tarefa proposta nos Pôsteres.....	81
Figura 4: Concretização da segunda tarefa proposta – Conversa direcionada.....	85
Figura 5: Interações resultantes da terceira tarefa – respostas e comentários sobre o vídeo...88	
Figura 6: Interações resultantes da quarta tarefa – Diálogo entre os pares.....	91
Figura 7: Interações provenientes da tarefa 5 – Leitura.....	94

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
2.1 A Teoria Sociointeracionista e a Aquisição/Aprendizagem de Línguas.....	23
2.2 A Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas.....	29
2.3 As tarefas, a colaboração e a autonomia no desenvolvimento da competência comunicativa	35
2.4 O uso pedagógico do <i>Whatsapp</i> nas aulas de línguas estrangeiras.....	39
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	50
3.1 Tipo de pesquisa.....	50
3.2 Cenário e participantes da pesquisa	51
3.3 Procedimentos da pesquisa	52
3.4 Instrumentos de coleta de dados	57
3.5 Critérios de análise da pesquisa	60
3.6 Considerações relativas à ética na pesquisa e à generalização dos resultados.....	60
CAPÍTULO 4: ANÁLISES DOS DADOS	62
4.1 Diagnóstico das necessidades discentes e docentes	63
4.2 Elaboração e aplicação do plano de ação	74
4.2.1 Elaboração do plano	74
4.2.2 Aplicação do plano	76
4.2.2.1 Pôsteres	80
4.2.2.2 Conversa direcionada pela professora	82
4.2.2.3 Vídeo	86
4.2.2.4 Diálogo entre os pares	89
4.2.2.5 Leitura	92
4.2.3 Avaliação da intervenção	95
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

REFERÊNCIAS	110
--------------------------	------------

APÊNDICES	117
------------------------	------------

Apêndice 1	118
------------------	-----

Apêndice 2	119
------------------	-----

Apêndice 3	120
------------------	-----

Apêndice 4	122
------------------	-----

ANEXOS.....	124
--------------------	------------

Anexo 1	125
---------------	-----

Anexo 2.....	126
--------------	-----

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (LE) seguiu algumas tendências ao longo do tempo. No início do século XX, saber uma língua significava dominar sua gramática e traduzir frases de forma isolada, sem contextualizá-las. As atividades de sala de aula se restringiam a leitura, a tradução e as listas de vocabulários a serem memorizados (MARTINEZ, 2009; NEVES, 2010; OLIVEIRA, 2014).

Larsen-Freeman (2000) explica que, apesar de visarem a comunicação, as metodologias em voga nessa época (início do século XX) não se preocupavam em fazer com que os alunos interagissem no idioma estudado. Segundo a autora, acreditava-se que o domínio da estrutura da língua era suficiente para fazer com que os aprendizes conseguissem usar essa língua para fins de comunicação.

No final do século XX e início do XXI, entretanto, surge a Abordagem Comunicativa, que, além de centralizar o ensino na comunicação, sugere novas maneiras de ensinar e aprender uma língua. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir competência comunicativa. Com ela, professores não mais limitavam seus alunos a memorização de regras gramaticais e/ou de itens de vocabulário descontextualizados na língua. De acordo com os pressupostos dessa nova abordagem, mais importante do que entender sobre a estrutura da língua é saber usá-la em situações reais de interação.

A partir de então, as tradicionais metodologias de ensino e conteúdos foram reformulados para atender às novas exigências. Em sala de aula, professores focariam em atividades com funções comunicativas, trabalhando situações cotidianas da vida do estudante, como pedir e dar informações, fazer convites e expressar interesses (SOUZA, 2005).

Hoje, de acordo com o objetivo pretendido ao se ensinar uma língua estrangeira, diferentes metodologias podem ser aplicadas. Em cursos livres, a abordagem comunicativa, que se popularizou como resposta aos métodos estruturalistas, é a mais utilizada, já que tais cursos têm como principal objetivo o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos se envolverem em diversas situações de comunicação por meio da LE.

Nas escolas de ensino regular, por motivos diversos, a realidade não é a mesma dos cursos livres de idiomas. O que se percebe é que, em sua grande maioria, o ensino de língua inglesa (LI) ainda enfatiza a leitura e a exposição de conteúdos gramaticais que pouco

agradam ou fazem sentido para os alunos, já que boa parte deles não consegue estabelecer uma relação clara entre a teoria e o uso da língua.

Para tentar mudar essa realidade, muitos professores de LE tentam inserir em suas aulas alguns aparatos tecnológicos, como televisão, rádio, computador e, mais recentemente, tablets e smartphones, de modo a aproximar os alunos das culturas dos países onde se fala a língua, aperfeiçoar a compreensão e a produção oral, ensinar aspectos da pronúncia, estimular a leitura e a escrita em língua estrangeira e criar ambientes mais lúdicos.

Paiva (2006) afirma que a cada tecnologia, a escola, especialmente no ensino de línguas, busca inserir novas ferramentas nas práticas pedagógicas em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua estrangeira. Segundo a autora, essas ferramentas tecnológicas podem, além de contribuir no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, tornar as aulas mais atrativas, já que elas fazem parte da rotina desses alunos.

Prensky (2001), por sua vez, explica que os alunos de hoje são nativos digitais, ou seja, eles já nasceram nesse mundo cheio das novas tecnologias, por isso, pensam e processam informações de uma forma distinta dos denominados imigrantes digitais. As experiências do dia a dia criaram nesses alunos diferentes interesses e distintas formas de ver e entender o mundo.

Nesses novos contextos tecnológicos, os smartphones, com seus aplicativos e funções cada vez mais desenvolvidos tanto no que diz respeito às maneiras de obter informações e conhecimentos, quanto às formas de interagir com as outras pessoas, estão, a cada dia que passa, mais e mais integrados às rotinas diárias dos alunos, sejam eles de escolas públicas ou privadas. A todo momento eles estão lendo nas telas de seus celulares, enviando mensagens instantâneas, compartilhando textos escritos, imagens, vídeos, áudios, etc.

Dentre as tecnologias ligadas aos smartphones, destacamos o *Whatsapp*, um aplicativo criado em 2009 pelos norte-americanos Brian Acton e Jan Koum e que facilita a interação entre os seus usuários. O aplicativo, que vem sendo cada vez mais utilizado por faixas etárias diversas (crianças, adolescentes e adultos), além de possibilitar o envio de mensagens de texto, permite que seus usuários enviem imagens, áudios, vídeos, documentos em formatos diversos e façam ligações gratuitamente apenas por meio de uma conexão com a *internet*.

Observando essa realidade de aproximação dos estudantes com seus aparelhos de celular (em especial, com o *Whatsapp*), lendo sobre a inserção e potencialidades desses

aparelhos nas aulas de línguas estrangeiras (MATOS E NICOLAIDES, 2018; SENEFONTE E TALAVERA, 2018; BANSAL E JOSHI, 2014, entre outros), buscando aperfeiçoar as aulas de Língua Inglesa em turmas de Ensino Médio, mas também consciente de que os dispositivos digitais não devem ser entendidos como a solução para todos os problemas educacionais relacionados ao ensino de línguas (COSTA e LOPES, 2015) e das inúmeras limitações que muitos professores encontram ao tentar inserir, de forma pedagógica, as diferentes Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em suas salas de aula, esta pesquisa se propõe a investigar, através de uma pesquisa-ação, as potencialidades do uso do aplicativo *Whatsapp* como ferramenta pedagógica no desenvolvimento de competências tradicionalmente pouco trabalhadas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio.

Sabemos que o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no contexto de ensino-aprendizagem de línguas não é um assunto recente. Muitos pesquisadores (PAIVA, 2001, 2016; LEFFA, 2012; GOMES, 2015; ARAGÃO E DIAS, 2016) há algum tempo já vêm investigando o uso das diversas tecnologias, como a televisão, o rádio, o vídeo, o computador e, mais recentemente, os smartphones em salas de aula de línguas. O fato de essas tecnologias se renovarem continuamente e com tamanha rapidez faz com que surjam também, a todo momento, outros novos aparatos tecnológicos com os quais professores e pesquisadores contam para incrementar ou mesmo transformar o ensino (DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2016).

É nesse contexto de contínuo aparecimento de novas tecnologias que surge o *Whatsapp*, um aplicativo que, assim como as outras tecnologias mencionadas, não foi desenvolvido para fins pedagógicos, mas que pode ser inserido nas aulas de línguas por apresentar características que potencializam a interação, que permitem o desenvolvimento de algumas competências pouco enfatizadas em sala de aula, além de aumentar o tempo de contato dos alunos com a língua alvo (AMRY, 2014; COELHO E PINHEIRO, 2017; SENEFONE e TALAVERA, 2018).

Conforme o site¹ do próprio aplicativo, o *Whatsapp* é um aplicativo para aparelhos de celulares do tipo smartphone que pode ser baixado gratuitamente. Para utilizá-lo, o usuário precisa possuir em seu aparelho um pacote de dados de internet ou acesso a uma rede wi-fi. O aplicativo permite a troca de mensagens de textos escritos, de imagens, de áudios, de vídeos e

¹ https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br

até mesmo de arquivos em vários formatos de modo síncrono ou assíncrono², entre duas pessoas ou entre um grupo de pessoas.

De acordo com a Revista Exame, o Brasil é um dos países que mais usa o aplicativo *Whatsapp* em todo o mundo (REVISTA EXAME, 2016; FOLHA DE SÃO PAULO, 2016). Foi justamente a partir da observação dessa proximidade que as pessoas e, em especial, os jovens - alunos de Ensino Médio - demonstram com o aplicativo e da percepção do que pode ser feito com o uso dele em sala de aula (MATOS E NICOLAIDES, 2018; AMRY, 2014; BANSAL E JOSHI, 2014, etc.), que constatamos a necessidade de uma investigação mais profunda sobre como o *Whatsapp* pode contribuir para o ensino e para a aprendizagem de LI no Ensino Médio a partir de uma perspectiva comunicativa.

Atualmente, inúmeros aplicativos para smartphone são criados ou adaptados para o ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, é possível perceber que boa parte deles ainda adota perspectivas estruturalistas diversas. Leffa (2014), por exemplo, ao comentar sobre o uso de um desses aplicativos, critica o fato de que tais ferramentas ainda estão presas a perspectivas que há tempos são vistas como ineficazes para desenvolver nos aprendizes a competência para a comunicação.

Outro fator que nos leva a pensar o *Whatsapp* como uma ferramenta de grande potencial no ensino-aprendizagem de línguas é a possibilidade de fazer com que aqueles alunos mais tímidos, introvertidos e que geralmente ficam escondidos em turmas grandes como as de Ensino Médio, sintam-se mais à vontade e tenham seus momentos de participação nas mais diversas propostas de atividades (COELHO E PINHEIRO, 2017). Oportunizando a participação, o envolvimento e a aproximação entre todos os estudantes, o professor também cria condições de avaliar os pontos fortes e as dificuldades dos aprendizes.

Apesar de se apresentar como um aliado na educação (AMRY, 2014; BOUHNİK E DESHEN, 2014; MOTA, 2017; SANTOS, SILVA E DUTRA, 2018), o uso do *Whatsapp* com fins de desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas no ensino e aprendizagem de LI no ensino médio ainda é considerado assunto recente e os estudos em torno do tema são relativamente escassos.

²A comunicação síncrona se dá quando temos a oportunidade de nos comunicar com outra pessoa de maneira direta. O emissor envia a mensagem e naquele exato momento o receptor responde. As mensagens emitidas são imediatamente recebidas e respondidas. A comunicação assíncrona, por outro lado, é a que está desconectada do tempo. As pessoas envolvidas na comunicação podem manter a conversa na medida em que tenham tempo disponível ou estejam conectadas.

Ao fazer buscas de pesquisas sobre o assunto em revistas eletrônicas especializadas, como Texto Livre, Estudos da Linguagem, Revista Brasileira de LA, entre outras, assim como em anais de congressos importantes na área da Linguística e da Linguística Aplicada³ e também no banco de dissertações e teses da CAPES, encontramos alguns trabalhos (SEVERO, 2016; JONUSAN, 2017; LEMOS, 2017; COELHO E PINHEIRO, 2017; COSTA E LOPES, 2015; MOTA, 2017) bastante relevantes e atuais, porém, constatamos que ainda é pequena a quantidade de estudos que se propõem a investigar o uso do aplicativo nas aulas de línguas, o que nos instigou ainda mais na realização desse estudo que visa verificar as contribuições que o uso desse novo instrumento de interação pode trazer para o ensino de LI.

Instigados pelo desejo de contribuir para uma aprendizagem de língua inglesa mais completa, mas também de acrescentar conhecimentos aos estudos já realizados na área da Linguística Aplicada, nossa pesquisa tem como cenário o IFPI – *Campus* Teresina Central e como participantes vinte alunos de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Eletrônica, juntamente com a autora deste estudo, a professora de Língua Inglesa da turma.

Os alunos possuem entre 16 e 17 anos e a turma é composta, em sua maioria, por meninos. Quase todos esses estudantes nos passam a impressão de estar sempre bem conectados a jogos eletrônicos, internet, redes sociais, filmes e séries de TV. Aliás, alguns critérios foram levados em consideração no momento da escolha dessa turma para a realização da pesquisa, como a quantidade de alunos que fazem uso do aplicativo *Whatsapp* no dia a dia, o engajamento deles nas aulas de inglês e o rendimento da turma de um modo geral.

Durante a pesquisa, as aulas seguiram o fluxo normal. Depois de conversar com os alunos, de explicar a eles o desejo de pesquisar sobre o uso do aplicativo nas aulas de língua inglesa, aplicamos nossos questionários com o objetivo de fazer um diagnóstico de uma situação que nos incomodava: o não desenvolvimento dos aspectos comunicativos no ensino de LI.

Após os questionários e com o planejamento de nossas ações já esquematizado, criamos o grupo de *Whatsapp* e o integramos às aulas através de tarefas que tinham como

³Buscamos trabalhos sobre o uso do *Whatsapp* nas aulas de línguas em anais de congressos como InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada), CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada), SILID (Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira), SIMAR (Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos), CLAFPL (Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas), Congresso Nacional de Linguística e Filologia, entre outros.

objetivo possibilitar a interação em LI entre todos os participantes do grupo, oportunizar o desenvolvimento das habilidades as quais diagnosticamos como pouco desenvolvidas naquela turma, além de gerar em nossos alunos senso de autonomia pelo próprio aprendizado e a colaboração entre eles. Para isso, adotamos os princípios da abordagem comunicativa (LITTLEWOOD, 1981; WIDDOWSON, 1991; RICHARDS AND RODGERS, 1986; LARSEN-FREEMAN, 2000; ALMEIDA FILHO, 2005, dentre outros) na elaboração das tarefas.

Essas tarefas foram realizadas entre os meses de junho e julho de 2018. No total, propusemos cinco tarefas que foram planejadas levando em consideração o conteúdo que estava sendo trabalhado em sala (conforme o planejamento anual da disciplina), mas que também impulsionavam o desenvolvimento daquelas habilidades que haviam sido negligenciadas na nossa turma de pesquisa, conforme os dados fornecidos pelos alunos por meio dos questionários.

Essas tarefas foram explicadas tanto em sala de aula como no próprio grupo de *Whatsapp* e os alunos tinham em média uma semana para realizá-las e enviá-las. Quando tinham dúvidas sobre as tarefas (como realizá-las, tempo de entrega, com quem fariam duplas ou grupos, etc.), os alunos poderiam expor seus questionamentos no grupo e, dessa forma, as explicações tornavam-se mais um assunto para que mantivéssemos a interação em LI no grupo.

O intuito era fazer com que o grupo de *Whatsapp* da turma passasse a ser usado como uma ferramenta de mediação que auxiliasse e complementasse as atividades de sala de aula e que também promovesse mais oportunidades de os alunos praticarem a língua quando quisessem falar sobre quaisquer assuntos, além de cooperarem na aprendizagem uns dos outros.

Quando finalizamos as cinco tarefas propostas, criamos o nosso momento para avaliação do que estava acontecendo no grupo de *Whatsapp* e também fora dele. Por meio de uma entrevista realizada em grupo e gravada, conversamos com os alunos sobre o que eles pensavam daquele novo ambiente de aprendizagem, se estavam satisfeitos, como observavam o desempenho e o papel de seus colegas, bem como o da professora, se acreditavam que algo poderia ser modificado para melhorar a interação, se desejavam continuar com a experiência, etc.

Essas entrevistas, juntamente com os outros dados coletados durante a pesquisa, nos direcionaram para um posicionamento sobre o uso do aplicativo nas aulas de língua inglesa da nossa turma.

Como fundamentação teórica para análise desses dados de nossa pesquisa, orientamo-nos, inicialmente, pelos princípios sociointeracionistas de Vygotsky (1978), pois acreditamos que a interação social funciona como mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual do ser humano e que os recursos tecnológicos (como o *Whatsapp*) se apresentam como meios de propiciar maior interação entre os aprendizes. Contamos, também, com as ideias de Lantolf e Thorne (2007), que levaram a base da teoria sociocultural para o campo da aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Apoiamo-nos, ainda, em teóricos que muito pesquisaram acerca da Abordagem Comunicativa do ensino de línguas, como Littlewood (1981), Widdowson (1991), Richards e Rodgers (1986), Larsen-Freeman (2000), Almeida Filho (2005), entre outros, que reforçam que a Abordagem Comunicativa tem como característica principal o foco no sentido, no significado, na interação entre os sujeitos e que, embora não descartem as formas da língua descritas nas gramáticas e até possibilitem momentos para a explicação de regras gramaticais, deixam claro que isso não é suficiente para organizar as experiências de aprender uma outra língua.

Nunan (1989), ao abordar a importância da realização de tarefas (em grupos e em pares) e especificar competências necessárias para os fins comunicativos na língua estudada e da interação e colaboração entre os próprios aprendizes, também nos guiou nesse estudo, uma vez que precisamos entender e aplicar tarefas que tivessem propósitos comunicativos, que fizessem os alunos trabalhar em grupos, além de desenvolver habilidades que não são comumente focadas em salas de aula de Ensino Médio.

Estudos sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas, como os de Paiva (2001), Leffa (2012) e Gomes (2015), que confirmam que o ensino de línguas pode ser beneficiado com o uso das novas tecnologias, assim como pesquisas bastante atuais que abordam especificamente a utilização do aplicativo *Whatsapp* nas aulas de línguas (COSTA E LOPES 2015; COELHO E PINHEIRO, 2017; SENE FONTE E TALAVERA, 2018; SANTOS, SILVA E DUTRA, 2018) também nos auxiliaram no processo de nossa pesquisa, pois nos apresentaram caminhos, teorias, resultados alcançados e lacunas que ainda precisam ser preenchidas nesse campo relativamente novo do universo da Linguística Aplicada.

Nossa pesquisa tem como objetivo principal investigar as potencialidades do uso do aplicativo *Whatsapp* como ferramenta pedagógica no desenvolvimento de competências pouco trabalhadas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Para isso, fundamentados nos teóricos acima mencionados, buscamos:

1. Avaliar se o uso pedagógico do *Whatsapp* nas aulas de LI pode contribuir no desenvolvimento das habilidades comunicativas da língua;
2. Avaliar se o uso pedagógico do aplicativo propicia momentos de colaboração entre os discentes e se estimula a autonomia destes;
3. Identificar as possíveis dificuldades encontradas pelo professor e pelos alunos durante as interações ocorridas no grupo de *Whatsapp* e;
4. Observar como os discentes participantes da pesquisa recebem o uso do aplicativo nas aulas de LI.

Para que possamos demonstrar cada uma das etapas dessa pesquisa (que giram em torno dos objetivos citados anteriormente) de forma clara e objetiva, dividimos nossa dissertação em cinco capítulos.

No Capítulo 1, este que estamos lendo, apresentamos nosso objeto de estudo e revelamos de forma mais geral o que pretendemos em nossa investigação.

No capítulo que segue (Capítulo 2), apresentamos nosso referencial teórico, de modo que, posteriormente, possamos compreender, fundamentar e elucidar os dados obtidos na pesquisa. Este capítulo se subdivide em quatro seções, a saber: 1. A Teoria Sociointeracionista e a Aquisição/Aprendizagem de Línguas; 2. A Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas; 3. As tarefas e a colaboração no desenvolvimento da competência comunicativa e; 4. O uso pedagógico do *Whatsapp* nas aulas de línguas estrangeiras.

Em seguida, no Capítulo 3, expomos mais detalhadamente a metodologia selecionada para este estudo, apontando o tipo de pesquisa, cenário e participantes, instrumentos de coleta de dados, especificando os procedimentos de pesquisa e os critérios de análise que foram utilizados.

Posteriormente, no Capítulo 4 revelamos os resultados obtidos em cada etapa de nosso estudo e os analisamos tomando como base as fundamentações teóricas aqui aludidas. Por fim, concluímos com o Capítulo 5, então, tecendo as nossas considerações finais acerca dos resultados de nossas análises e revelando o que o nosso estudo sugere.

É importante enfatizar que nossa pesquisa não nega os grandes desafios que o professor encontrou, assim como os alunos, durante o processo de adaptação e utilização do aplicativo em sala de aula. Tampouco aqui pretendemos atribuir ao *Whatsapp* ou a qualquer outra tecnologia o (in)sucesso no ensino-aprendizagem de LI, até porque, conforme sugere Moran (2008, p. 12) “se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo”.

CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Como mencionamos brevemente na introdução deste trabalho, nossa pesquisa foi orientada pelos princípios da Teoria Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1978, 1998; LANTOLF, 2000; LANTOLF E THORNE, 2007; DONATO, 1994), bem como pelos fundamentos da Abordagem Comunicativa do ensino de línguas (LITTLEWOOD, 1981; WIDDOWSON, 1991; RICHARDS AND RODGERS, 1986; LARSEN-FREEMAN, 2000; ALMEIDA FILHO, 2005, dentre outros), pois entendemos que a aprendizagem e, especificamente, a de uma língua estrangeira (ou de segunda língua)⁴, acontece através da interação, na qual se faz necessário não apenas entender sobre a língua, sua estrutura e regras, mas aprender a usá-la, no contato com o outro, no escutar e no produzir, no compreender e no se fazer compreender.

Acreditamos ainda que o uso do aplicativo *Whatsapp*, visto como um instrumento que possibilita momentos de interação entre os aprendizes de Língua Inglesa de uma turma específica e entre eles e a professora, pode aumentar o tempo de contato dos aprendizes com a língua, uma vez que permite a interação a partir de diferentes locais e a todo momento. Então, esta pesquisa também está amparada em trabalhos recentemente desenvolvidos na área da Linguística Aplicada (dentre eles, SEVERO, 2016; JONUSAN, 2017; LEMOS, 2017; COELHO E PINHEIRO, 2017; COSTA E LOPES, 2015; SENEFONE E TALAVERA, 2018) que confirmam que as aulas de inglês podem ser beneficiadas pelo uso do aplicativo.

Desse modo, damos início a esse capítulo trazendo os fundamentos e princípios da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky juntamente com as ideias de Lantolf e Thorne (2007), que levaram a base da teoria sociocultural para o campo da aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seguida, apresentamos os princípios e as principais características da Abordagem Comunicativa do ensino de línguas, baseados em autores como Littlewood (1981), Richards and Rodgers (1986), Larsen-Freeman (2000), Almeida Filho (2005) e outros. Posteriormente, discorreremos sobre as tarefas e a colaboração no desenvolvimento da competência comunicativa e, para isso, nos valem das ideias de Nunan (1989) e Widdowson (1991) e finalizamos nosso capítulo teórico com uma breve descrição de algumas

⁴Leffa (1988) esclarece a diferença entre segunda língua e língua estrangeira afirmando que temos o estudo de uma segunda língua quando essa língua é usada fora da sala de aula em que vive o aluno. Para exemplificar, Leffa usa o caso de um estudante brasileiro que foi estudar francês na França. Nesse caso, temos a aprendizagem de segunda língua. Por outro lado, temos a aprendizagem de uma língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada em sala de aula, como nos casos dos alunos que estudam inglês no Brasil.

pesquisas recentes que tratam do uso do aplicativo *Whatsapp* e o ensino de línguas (SEVERO, 2016; JONUSAN, 2017; LEMOS, 2017; COELHO E PINHEIRO, 2017; COSTA E LOPES, 2015; SENEFONTE E TALAVERA, 2018; SANTOS, SILVA E DUTRA, 2018).

2.1 A Teoria Sociointeracionista e a Aquisição/Aprendizagem de Línguas

A Teoria Sociointeracionista (ou Sociocultural) tem sua origem nos trabalhos de Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934). Segundo essa teoria (VYGOTSKY, 1978), as atividades cognitivas básicas de um indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e se constituem no produto histórico-social de sua comunidade, ou seja, é através das interações sociais que o homem se desenvolve, é a partir das interações com o outro, seja no contexto familiar ou na escola, que o ser humano aprende.

É importante ressaltar que apesar de enfatizar a necessidade do meio social e cultural no processo de aprendizagem, a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky (1978) não desconsidera os fatores biológicos do ser humano. Como explicam Lantolf e Thorne (2007), nessa teoria, os fatores neurobiológicos são considerados condição necessária para o desenvolvimento, porém, sem a mediação social, esse desenvolvimento também não acontece. Vygotsky defende, pois, a inter-relação entre aspectos biológicos e sociais.

Há alguns princípios sociointeracionistas que são fundamentais para que possamos compreender o motivo pelo qual pesquisadores do ensino-aprendizagem de línguas fazem uso dessa teoria para fundamentar e explicar fatos relacionados à aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira/segunda língua, principalmente a partir da década de 70/80, quando eclodem também as principais ideias sobre a Abordagem Comunicativa do ensino de línguas, ideias estas que vão de encontro às metodologias de ensino fundamentadas na teoria behaviorista, que entende aprendizagem como uma mera questão de condicionamento. Aqui, iremos expor brevemente esses princípios sociointeracionistas, de modo que possamos relacioná-los à aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira/segunda língua.

Abordaremos primeiramente o princípio da **mediação**, considerado conceito-chave da teoria aqui estudada. Conforme esse princípio, não agimos diretamente no mundo. As atividades cognitivas e as concretas (físicas) são mediadas por ferramentas/instrumentos. A noção de instrumento em Vygotsky (1978) adquire papel fundamental para entendimento das relações entre o homem e o mundo.

Lantolf e Thorne (2007) explicam que podemos entender claramente a relação de mediação entre o homem e o mundo físico se considerarmos um exemplo de ferramenta/instrumento concreto, quando o homem precisa cavar um buraco para plantar uma árvore. Os autores esclarecem que podemos simplesmente seguir o comportamento de outros animais e usar as mãos para cavar. Contudo, o homem, fazendo uma mediação entre ele e o mundo, utiliza instrumentos como a pá ou até mesmo uma retroescavadeira, tornando, assim, seu trabalho mais ágil, mais eficiente e menos laborioso. Por meio dessas ferramentas físicas, desses instrumentos, podemos modificar o mundo de um modo que apenas com o uso do nosso corpo não conseguiríamos. Lantolf e Thorne (2007) afirmam que, transformando nosso ambiente físico e social, também podemos mudar a nós mesmos e a maneira como vivemos no mundo.

Assim como na vida concreta o homem toma posse de determinados instrumentos e os utiliza para agir sobre o mundo, transformando a si e a natureza ao seu redor, no plano mental, Vygotsky (2001) sugere que o ser humano internaliza diferentes instrumentos psicológicos que lhe permite desenvolver suas funções psíquicas superiores e agir sobre o mundo. Aimin (2013) explica que a língua é o principal artefato cultural que medeia as atividades sociais e psicológicas.

Ao relacionar o princípio da mediação à aquisição de uma segunda língua, a autora explica que esse é um processo no qual ocorrem três tipos de mediação: a mediação com o outro; a mediação consigo mesmo e; a mediação de artefatos culturais.

O primeiro tipo de mediação ao qual Aimin (2013) se refere (mediação com o outro) é aquela que acontece entre um aprendiz “mais competente” e um aprendiz “menos competente”. Falaremos sobre esse tipo de mediação mais adiante, quando falarmos sobre outro conceito de grande relevância na Teoria Sociointeracionista, o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A mediação consigo mesmo, por sua vez, está intimamente relacionada com a fala egocêntrica, aquela fala voltada para nós mesmos, quando falamos baixo, quando dizemos algo a nós mesmos na tentativa de controlar ou organizar um pensamento, de avaliar alguma estrutura linguística que na língua que está sendo aprendida é dita de modo diferente.

No que concerne à mediação de artefatos culturais, Aimin (2013) explica que está relacionada ao uso que o aprendiz faz de instrumentos do ambiente sociocultural e de sua língua materna para aprender/adquirir a segunda língua.

A partir do que lemos sobre mediação e de entendermos que a relação do homem com o mundo é invariavelmente mediada, consideramos que o aplicativo *Whatsapp* se apresenta como um instrumento de mediação na aprendizagem de segunda língua, assim como o livro didático, o vídeo e o computador, por exemplo, visto que todos esses recursos estão sendo inseridos nas aulas para contribuir, facilitar e oferecer novos modos de trabalhar e de usar a língua. Citando as palavras de Lantolf e Thorne (2007), essas ferramentas “nos permitem transformar o mundo de um modo que o simples uso do nosso corpo não nos permitiria” (LANTOLF E THORNE, 2007, p. 199).⁵

Outro princípio da teoria de Vygotsky que precisa ser discutido nesse trabalho é o da **internalização**. Nas palavras do próprio Vygotsky (1998, p. 74), internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa”. A aprendizagem é, então, um processo de internalização. O desenvolvimento do aprendiz depende das ações a que ele é exposto.

De acordo com Vygotsky (1998), o processo de internalização (ou o processo de aprendizagem) acontece em dois planos: o plano interpsicológico e o plano intrapsicológico. Primeiro a aprendizagem ocorre no plano social, na interação entre os indivíduos, e depois no plano individual e mental, quando esse conhecimento construído socialmente é internalizado e se torna parte integrante do indivíduo.

Aimin (2013) explica que a imitação é considerada a melhor forma de realização de internalização. Lantolf e Thorne (2007), todavia, esclarecem que nos moldes da Teoria Sociointeracionista, a imitação não é entendida como uma mera mímica, uma repetição, como geralmente é quando associada ao Behaviorismo ou ao método Audiolingual ⁶ do ensino de línguas. Aqui, de modo bastante diferente, envolve uma atividade cognitiva direcionada que pode resultar na transformação do modelo original.

Aimin (2013) ainda esclarece que a internalização não é um processo imitativo que deve acontecer imediatamente após o aprendiz ver/ouvir o que o outro faz/diz (o modelo) e acrescenta que essa imitação pode ocorrer com o atraso de um dia ou mais. A autora explica que essa imitação “atrasada” permite que a criança (ou o aprendiz de uma língua estrangeira)

⁵“Physical tools allow us to change the world in ways that simple use of our body does not.”

⁶O método audiolingual foi um método de ensino de línguas que dominou durante as décadas 50, 60 e 70 e, de acordo com Oliveira (2014), ainda hoje é utilizado em muitos lugares. Este método está formalmente sedimentado na teoria estruturalista da língua (segundo a qual aprender uma língua é basicamente aprender as unidades formais que a compõem) e na teoria behaviorista da aprendizagem, que reduz a aprendizagem à simples questão de condicionamento.

analise a língua “off-line” e é considerada um continuum entre a imitação e a produção espontânea da língua.

Um dos conceitos mais conhecidos de Vygotsky é o de **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**. Para Vygotsky, o indivíduo desenvolve as capacidades mentais na interação, que ocorre entre dois níveis de desenvolvimento cognitivo: o nível de conhecimento real, no qual o indivíduo se encontra e é capaz de solucionar sozinho os problemas; e o nível de desenvolvimento potencial, no qual ele só é capaz de resolver os problemas com a colaboração de alguém mais competente. A ZDP é o caminho entre esses dois níveis de conhecimento. Nas palavras de Vygotsky (1978), a zona de desenvolvimento proximal é:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problemas de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes ⁷ (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Na teoria Vygotskyana há ênfase no auxílio de alguém mais capaz durante a resolução de problemas de um indivíduo menos experiente. Vygotsky (1978) acredita, porém, que a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, o que a criança (ou o aprendiz menos experiente, no contexto de aprendizagem de segunda língua) é capaz de fazer com assistência hoje será o que ela conseguirá realizar sozinho no futuro.

O conceito de ZDP traz para a educação grande contribuição. Sob o ponto de vista interacionista, a aprendizagem não é mais considerada um produto final como era a partir de outras teorias (behavioristas e gerativistas, por exemplo), mas sim, um processo. A ZDP é o caminho entre os níveis de conhecimento do aprendiz, então, esses níveis de conhecimento e esse caminho precisam ser considerados para que se alcance a aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1978), o ensino eficiente é aquele que leva o aluno a alcançar o conhecimento potencial, aquele que o aluno ainda não domina completamente, mas que é capaz de alcançar com a ajuda de um par mais competente.

⁷ “The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”.

A partir dos estudos de Vygotsky, outros pesquisadores (WOOD, BRUNER E ROSS, 1976) desenvolveram a metáfora do andaime (*scaffolding*), que seria o diálogo de apoio gerado entre alguém mais competente (ou mais experiente) e o aprendiz.

Conforme Wood, Bruner e Ross (1976), o andaime/scaffolding pode ser definido como o processo em que o indivíduo mais experiente auxilia alguém menos capaz (o aprendiz), possibilitando que este alcance um nível mais alto de competência, passando da Zona de Desenvolvimento Proximal para a Zona de Desenvolvimento Real. “O desempenho sustentado com andaime é um mecanismo interpsicológico dialogicamente construído que possibilita que o aprendiz internalize o conhecimento coconstruído em uma atividade compartilhada” (WERTSCH, 1974 *apud* DONATO, 1994, p. 41).⁸

Entendemos ainda que, caso o aprendiz demonstre dificuldades e limitações no desenvolver de uma tarefa, por exemplo, o par mais competente pode aprimorar o auxílio dado, fornecendo mais andaimes e, à medida que o aprendiz for se tornando independente, não há mais a necessidade de fornecer esses andaimes, os quais devem ser retirados gradualmente.

É importante enfatizar aqui que andaime (*scaffolding*) não é o mesmo que Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Lantolf e Thorne (2007) esclarecem que esses dois termos, muitas vezes, são mal interpretados e entendidos como se fossem a mesma coisa, porém, os autores explicam que andaime é qualquer tipo de auxílio dado ao aprendiz pelo par mais experiente com o objetivo de solucionar um problema, de completar uma tarefa. Segundo os mesmos autores, diferentemente da ZDP, o andaime é mais pensado a partir da quantidade de assistência dada ao aprendiz do que, de fato, na qualidade e nas mudanças que ocorrem por meio dessa negociação que acontece entre o par mais competente e o aprendiz.

Como vimos, segundo a Teoria Sociocultural de Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem acontecem quando há colaboração entre os pares. Pensando na aprendizagem/aquisição de uma língua, concluímos que esta também ocorre predominantemente através da interação, do contato entre os aprendizes dessa língua e entre os aprendizes e o professor.

Infelizmente, quando tentamos trazer os princípios interacionistas para as turmas de Ensino Médio, compreendemos as razões da grande maioria das aulas de línguas estrangeiras

⁸“Scaffolded performance is a dialogically interpsychological mechanism that promotes the novice’s internalization of knowledge co-constructed in shared activity.”

nas escolas não conseguirem desenvolver nos alunos a competência comunicativa tão esperada quando se fala em abordagem comunicativa do ensino de línguas.

O tempo de aulas de língua inglesa no Ensino Médio (contexto no qual a pesquisa se insere) é bastante curto, limita-se a apenas duas aulas de 50 minutos por semana. As turmas são grandes e o professor tem dificuldades para acompanhar a produção dos alunos ou fazê-los trabalhar coletivamente para que eles colaborem uns com os outros na realização de tarefas que visem a comunicação. As aulas quase sempre se limitam mesmo ao ensino da estrutura da língua (LIGHTBOWN e SPADA, 1999; SCHMITZ, 2009; PAIVA, 2011; SENEFONTE e TALAVERA, 2018).

As questões citadas no parágrafo acima são apenas algumas das razões que podemos relacionar ao “insucesso” das aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio. Contudo, segundo o princípio da mediação (VYGOTSKY, 1978), o homem, diferentemente dos outros animais, está sempre em busca de instrumentos que possam facilitar ou mesmo possibilitar seu trabalho. Como Lantolf (2000) bem evidencia, o homem não age diretamente no mundo físico, ele conta com as ferramentas em suas atividades de trabalho e isso permite que ele consiga modificar a sua realidade.

No contexto de sala de aula de línguas no Ensino Médio, contamos com alguns instrumentos (a lousa, o livro didático, a TV, o computador, etc.) que facilitam o trabalho do professor e que podem propiciar os tão raros momentos de interação entre os aprendizes e entre eles e o professor.

O aplicativo *Whatsapp* surge, então, como um instrumento facilitador e propiciador de momentos de interação em Língua Inglesa. Essas interações podem ser realizadas por meio da escrita ou de forma oral e sempre às vistas do professor. Ou seja, mesmo que esse professor não queira intervir nas interações a todo momento, ele estará sempre a par daquelas interações e, caso ache necessário intervir (para dar instruções ou feedback acerca de uma tarefa, por exemplo), tudo estará a sua disposição.

Swain, Kinnear e Steiman (2011 *apud* PAIVA, 2014) explicam que os artefatos não são meios de mediação em si mesmos, entretanto, “eles têm potencial para se tornarem mediadores, mas até que sejam usados para tal, eles oferecem apenas propiciamentos e restrições” (SWAIN, KINNEAR E STEIMAN, 2011 *apud* PAIVA, 2014, p. 130).

Assim, buscamos, com o uso do aplicativo *Whatsapp*, criar um ambiente onde as interações sejam possíveis, no qual os aprendizes colaborem uns com os outros, onde o

professor consiga trabalhar habilidades e competências não trabalhadas no escasso tempo que possui e onde seja possível tornar as aulas de inglês no Ensino Médio mais comunicativas.

Vejamos agora um pouco do que vem a ser a Abordagem Comunicativa do ensino de línguas, pois foi a partir dos princípios dessa abordagem que planejamos as tarefas realizadas com a nossa turma de pesquisa por meio do aplicativo *Whatsapp*.

2.2 A Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas

Como já mencionado neste trabalho, no final do século XX e início do XXI, surgiu a Abordagem Comunicativa do ensino de línguas, que, como o próprio nome já indica, centraliza o ensino na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e a adquirir competência comunicativa.

Larsen-Freeman (2000) nos esclarece que as metodologias de ensino de línguas anteriores também tinham o objetivo de fazer com que os aprendizes se comunicassem na língua estudada, contudo, a forma como essa língua era ensinada foi se modificando com o passar do tempo.

A autora explica que na década de 70, professores e pesquisadores começaram a se questionar se o que era ensinado em sala de aula de fato levava os aprendizes a alcançar o objetivo almejado: se comunicar. Tais professores e pesquisadores observaram que os alunos conseguiam produzir sentenças, porém, não eram capazes de usar essas mesmas sentenças para se comunicar em ambientes fora de sala de aula. Percebeu-se, então, que ser capaz de se comunicar em uma segunda língua exigia muito mais do que simplesmente dominar as regras, a estrutura dessa língua.

Ao comentar os métodos comunicativos de ensino de línguas, Oliveira (2014) explica que as décadas de 1970 e 1980 testemunharam a propagação de propostas metodológicas comunicativas dentro e fora da Europa e a influência dessas propostas foi tão forte que retirou um bom pedaço do espaço ocupado pelo método Audiolingual (e outros métodos que ainda eram utilizados) nos meios acadêmicos, editorial e escolar.

Richards (2006) explica que a abordagem comunicativa do ensino de línguas pode ser compreendida como um conjunto de princípios (diferentes dos que eram considerados anteriormente) que passa a guiar os objetivos que precisam ser alcançados pelos aprendizes de segunda língua, o modo como esses aprendizes aprendem essa língua, os tipos de atividades

realizadas em sala de aula e o papel que professores e alunos exercem dentro dessa sala de aula, na aprendizagem da língua.

O autor ainda nos esclarece que o ensino comunicativo de línguas é definido pelo foco na competência comunicativa. Richards (2006) compara competência comunicativa e competência gramatical. Ele afirma que a primeira inclui aspectos tais como saber de que modo usar a língua em diferentes contextos e para fins diversos, saber como produzir e compreender variados tipos de textos (narrativos, informativos, entrevistas, diálogos, etc.), saber como utilizar estratégias comunicativas para manter um diálogo, entre outros aspectos.

A competência gramatical, por outro lado, refere-se ao conhecimento que temos de construir frases corretas na língua, ao saber construir blocos de sentenças. Alguém gramaticalmente competente consegue produzir pedaços de discursos, reproduz modelos de frases feitas, entende sobre tempos verbais da língua estudada, porém, como enfatiza o autor, apesar de ter uma dimensão bastante importante na aprendizagem de segunda língua, a competência gramatical não é suficiente para que alguém consiga se comunicar nessa mesma língua.

A abordagem comunicativa, então, propõe um ensino de língua estrangeira que ultrapasse a repetição de frases pré-concebidas, que leve em consideração a capacidade criativa do aprendiz, a contextualização das atividades, a habilidade desses aprendizes de se expressarem por meio de interações que se aproximem o máximo possível daquelas que eles encontrarão fora de sala de aula. Essa nova abordagem deixa de lado o ensino de frases isoladas e individualizadas e dá lugar ao discurso como um todo ao longo do processo de aprendizagem da língua (RICHARDS, 2006).

Ainda sobre a Abordagem Comunicativa, Almeida Filho (2005) explica que, no ensino de línguas estrangeiras, o termo comunicativo surgiu como uma reação aos métodos anteriores “de fornecimento gradual e rotinizante de estruturas formais ao nível da frase” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 81).

É interessante observar como Almeida Filho (2005) define abordagem: “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 78).

Da mesma forma que Richards (2006), Almeida Filho (2008) se utiliza da palavra princípios e esclarece que determinados princípios regem a abordagem comunicativa. Há,

realmente, princípios, crenças, pressupostos teóricos próprios da abordagem comunicativa, mas não existe apenas um método comunicativo. Há métodos comunicativos para o ensino de língua estrangeira que compartilham dos mesmos princípios comunicativos.

Ao falar sobre a Abordagem Comunicativa, Richards e Rodgers (1986) explicam que “não há nela um texto único ou apenas uma autoridade, tampouco um modelo único universalmente aceito como oficial” (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 66)⁹.

Ao contrário do que acontece com alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras (método direto, audiolingual, etc), não existe um nome, um teórico específico que possamos associar de forma bastante representativa ao ensino comunicativo de línguas. Vários são os autores que contribuíram para o surgimento e fortalecimento de uma proposta comunicativa para o ensino de LE, dentre eles: Widdowson (1991), Richards e Rodgers (1986), Littlewood (1981), Swain e Canale (1980), entre outros.

Embora não exista um só modo de ensinar de acordo com os princípios comunicativos, há características comuns a todas as facetas do ensino comunicativo de línguas. Littlewood (1981) coloca que uma forte característica da abordagem comunicativa é focalizar os aspectos funcionais da língua, mas o autor deixa também muito claro que, apesar de não serem suficientes para fins comunicativos, os aspectos relacionados à forma da língua não devem ser negligenciados.

Richards e Rodgers (1986) também nos apresentam algumas características particulares do ensino comunicativo de línguas. Os autores citam no livro *Approaches and Methods in Language Teaching* um trecho do documento *Syllabuses for Primary Schools* (documento usado no planejamento de atividades curriculares de línguas baseado na abordagem comunicativa).

As propostas comunicativas podem ser de diferentes tipos. O que é essencial em todas elas é que, no mínimo, duas partes estejam envolvidas em uma interação ou transação de modo que uma das partes tenha uma intenção e a outra parte desenvolva ou reaja à intenção (SYLLABUSES FOR PRIMARY SCHOOLS, 1981, *apud* RICHARDS E RODGERS, 1986, p. 66)¹⁰.

⁹“There is no single text or authority on it, nor any single model that is universally accepted as authoritative”.

¹⁰ “communicative purposes may be of different kinds. What is essential in all of them is that at least two parties are involved in an interaction or transaction of some kind where one party has an intention and the other party expand or reacts to the intention”.

Percebemos, então, que a interação, a comunicação com o outro, a capacidade de compreender e de se fazer compreender e a utilização da língua para fins verdadeiramente comunicativos são pontos bastante evidenciados pelos autores. A língua, sob o ponto de vista da Abordagem Comunicativa, é concebida como interação social, como comunicação.

Há, contudo, outras características dessa abordagem que não podemos deixar de expor neste trabalho. Richards e Rodgers (1986) comparam as características do Método Audiolingual aos princípios comunicativos. A partir da perspectiva desses autores, podemos citar algumas das principais características da Abordagem Comunicativa, tais quais:

1. As estruturas gramaticais não são o eixo em torno do qual as aulas devem girar (embora a gramática tenha sua importância);

2. Os aprendizes estão no centro do processo de ensino-aprendizagem. Eles são os atores principais, são capazes de construir seus conhecimentos e de negociar sentidos nas interações com seus pares;

3. O professor tem o papel de facilitador e não é mais um modelo de discurso correto a ser imitado pelos alunos;

4. Os erros dos aprendizes são vistos como parte do processo de aprendizagem e não há mais aquela visão de que precisam ser corrigidos imediatamente para que não sejam “internalizados”;

5. O objetivo do ensino é auxiliar o aprendiz no desenvolvimento da competência comunicativa e isso engloba a integração de conhecimentos gramaticais, discursivos, sociolinguísticos, bem como das estratégias de compensação e de comunicação.

Outro ponto que chama bastante atenção quando se trata de Abordagem Comunicativa de ensino de línguas é o que se refere aos tipos de atividades realizadas em sala de aula. Se antes os professores focavam em listas de exercícios de repetição, em pontos gramaticais, na memorização de diálogos, agora, sob os princípios da abordagem comunicativa, esses professores estão mais preocupados em fazer com que os alunos desenvolvam habilidades que lhes permitam envolver-se em situações de comunicação significativa através da interação. Para isso, aqueles professores que consideram os princípios da Abordagem Comunicativa propõem tarefas que possam ser realizadas em pares ou em grupos, tarefas que foquem não apenas na precisão da língua (correção gramatical), mas principalmente na fluência (RICHARDS, 2006).

Brumfit (1994 *apud* OLIVEIRA, 2014) defende a importância do uso de atividades que visam à fluência em salas de aula de LE, pois, segundo o autor, a fluência de alguém que aprende uma língua estrangeira é consequência de suas tentativas de se expressar, de se comunicar na língua estudada, de interagir com outras pessoas.

Podemos citar como exemplos de tarefas com essa finalidade aquelas denominadas *role play*, ou seja, aquelas tarefas nas quais os alunos são colocados em uma dada situação (apresentar-se a alguém, cumprimentar, fazer um pedido, comprar algo, etc.) em que eles agem (falam, respondem, reagem) de acordo com o “papel” que lhes é dado. Na prática de tarefas como essas, os alunos têm maior liberdade de aplicar os seus conhecimentos e essa liberdade parece potencializar o desenvolvimento de aspectos da competência comunicativa como a fluência na oralidade e também as competências sociolinguísticas (OLIVEIRA, 2014).

Littlewood (1981) afirma que no momento de realização dessas atividades, o professor, apesar de ter criado e organizado toda a situação de aprendizagem por meio das tarefas, é um facilitador, ele explica aos aprendizes o que precisa ser feito, mas deve interferir o mínimo possível.

Especialmente nos tipos mais criativos de atividade, intervenções desnecessárias do professor podem impedir que os alunos se envolvam genuinamente na atividade, prejudicando, assim, o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. Contudo, isso não significa que quando a atividade esteja sendo realizada, o professor deva se tornar um observador passivo (LITTLEWOOD, 1981, p. 19).¹¹

Podemos observar que, de acordo com os princípios comunicativos, durante a realização das tarefas, são os alunos que ficam em papel de destaque, são eles os responsáveis por colocar em prática as tarefas propostas. A intenção é que eles contem principalmente com as contribuições uns dos outros, construindo e negociando sentidos, fazendo uso de estratégias para se comunicar.

Nesses momentos, cabe ao professor sanar dúvidas e intervir quando for realmente necessário. Quando Littlewood (1981) afirma que o professor não ocupa apenas a posição de um observador passivo, ele deixa bem claro que esse professor não intervém a todo momento na realização da tarefa, não corrige o aluno o tempo todo, para não atrapalhar ou mesmo

¹¹“Especially in more creative types of activity, unnecessary intervention on the teacher’s part may prevent the learners from becoming genuinely involved in the activity and thus hinder the development of their communicative skills. However, this does not mean that once an activity is in progress, the teacher should become a passive observer”.

bloquear o que os alunos conseguem realizar sozinhos. Entretanto, esse mesmo professor deve monitorar as atividades, observar o desempenho dos aprendizes, suas dificuldades e seus pontos fortes para, posteriormente, tomar decisões de como proceder. Se ele observa, por exemplo, que um aluno demonstrou dificuldade com vocabulários específicos ou até mesmo com um tópico gramatical, de estrutura da língua, esse professor pode procurar planejar atividades para ajudar na superação dessas dificuldades. Como podemos perceber, no ensino comunicativo, as atividades são voltadas para a comunicação, com mais foco na fluência do que na precisão gramatical, mas isso não significa que o papel da gramática seja nulo.

Litlewood (1981), por exemplo, chama de atividades pré-comunicativas aquelas que são mais voltadas para o desenvolvimento da competência gramatical (estruturas sintáticas, pronúncia, etc.) e servem como preparação para as atividades comunicativas (aquelas que visam à comunicação de ideias e informações e nas quais o aprendiz tem livre escolha para usar as formas linguísticas que achar mais pertinente). Na realização dessas atividades (comunicativas), o aprendiz integra suas habilidades linguísticas e comunicativas.

Vemos que as atividades propostas em aulas comunicativas, assim como o papel do aprendiz e do professor, diferem bastante daquelas propostas pelos métodos de ensino de línguas anteriores. Richards (2006) afirma que a maioria dos professores de línguas, quando questionada sobre a metodologia de ensino que aplica em suas aulas, menciona a Abordagem Comunicativa, todavia, quando arguidos sobre as características dessa abordagem ou sobre quais princípios dessa abordagem são empregados em sala de aula, tais professores não demonstram certeza ou um conhecimento definido do que de fato é a Abordagem Comunicativa.

É possível perceber que a noção de método é ainda muito presente na cultura profissional do professor, de modo que, por vezes, a ideia de uma abordagem enquanto conjunto de pressupostos teóricos, princípios e crenças que guiam suas ações em sala de aula lhes parece ser um conceito abstrato, por vezes, de difícil compreensão.

Neves (2010), que realizou uma pesquisa com professores responsáveis pelo setor de inglês do curso de Tradutores e Intérpretes das Faculdades Integradas Newton Paiva, constatou que, apesar da maciça divulgação da Abordagem Comunicativa e do fato de os professores utilizarem materiais didáticos supostamente comunicativos e concordarem que a aprendizagem de uma segunda língua ocorre a partir da interação (através de tarefas em

grupos, jogos, solução de problemas, teatro, etc.), muitos deles ainda não assimilaram seus pressupostos teóricos e ainda adotam técnicas oriundas de abordagens anteriores.

Leffa (2012) nos explica ainda que em tempos mais atuais, discute-se também sobre um pós-método. A partir das ideias oriundas dessa outra percepção do ensino de LE, o que determina o que será feito em uma sala de aula é o professor e o contexto específico de aprendizagem. Não há um sistema de prescrições elaboradas para o que deve ser feito ou qual método utilizar; o ensino de LE deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em sua conjectura de sala de aula.

Neste trabalho, não nos cabe julgar um ou os vários métodos utilizados para o ensino e a aprendizagem de LE, tampouco criticar o que cada professor decide utilizar em sala de aula. Todavia, acreditamos que a aprendizagem de uma língua estrangeira/segunda língua realmente acontece por meio da interação e da colaboração entre os próprios aprendizes e entre eles e o professor. Avaliamos, pois, que a utilização de tarefas comunicativas nos ajudará a colocar em prática esses princípios e é por essa razão que no tópico seguinte discutiremos o que alguns autores, como Nunan (1989), Widdowson (1991), Littlewood (1981), entre outros, afirmam sobre as tarefas que podem ser desenvolvidas nas salas de aula de línguas a fim de tornar o ambiente comunicativo e colaborativo.

2.3 As tarefas, a colaboração e a autonomia no desenvolvimento da competência comunicativa

Como vimos, a partir da década de 70, os princípios comunicativos surgiram como uma forma de reagir aos métodos anteriores de ensino de línguas. Também neste trabalho foi esclarecido que não há apenas uma forma de pensar a Abordagem Comunicativa, mas princípios que a regem.

Os principais estudiosos da Abordagem Comunicativa (LITTLEWOOD, 1981; WIDDOWSON, 1991; RICHARDS AND RODGERS, 1986; LARSEN-FREEMAN, 2000; dentre outros) nem sempre têm opiniões convergentes sobre os procedimentos que devem ser adotados em sala de aula para que se alcance uma aprendizagem significativa da língua alvo. Sobre isso, Oliveira (2014) afirma que embora compartilhem de características bem peculiares, as várias propostas para o ensino comunicativo apresentam diferenças entre si. O

autor cita, então, algumas delas: a abordagem natural, a abordagem comunicativa, a abordagem baseada em tarefas, a abordagem lexical, dentre outras.

Não é nosso objetivo aqui discutir as diferentes orientações dadas para o ensino comunicativo de línguas, tampouco escolher uma que julgamos mais profícua. Na verdade, a intenção é buscar em uma (ou mais) abordagem procedimentos que sejam realmente essenciais para uma real aprendizagem da língua inglesa. Nessa busca, percebemos que a realização de tarefas é imprescindível, pois é por meio delas que conseguiremos criar um ambiente para a interação e colaboração na língua.

Willis (1996) define tarefa como sendo um tipo de atividade na qual os aprendizes resolvem problemas, solucionam enigmas ou compartilham informações ou experiências utilizando quaisquer recursos que possuem na língua-alvo. Oliveira (2014), por sua vez, explica que as atividades se dividem em tarefas e exercícios. Já Ellis (2004) afirma que as tarefas envolvem um significado pragmático, o uso da língua em contextos, enquanto que os exercícios estão mais voltados para o significado de formas linguísticas independentemente de contexto.

Nunan (1989), por outro lado, revela que o termo tarefa (*task*) não tem uma definição apenas. Ele cita em *Designing tasks for the communicative classroom* algumas dessas definições colocadas por pesquisadores de áreas diferentes. O autor expõe também a sua concepção de tarefa e as classifica em comunicativas e não comunicativas. Para ele, as tarefas comunicativas são como “uma parte da aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, enquanto a atenção deles está mais focada nos sentidos do que na forma” (NUNAN, 1989, p. 10)¹².

Littlewood (1981), ao fazer considerações sobre as atividades que devem ser levadas para uma sala de aula comunicativa, afirma que a intenção do professor ao utilizar atividades pré-comunicativas (ou seja, aquelas que levam em consideração os aspectos formais da língua) deve ser a de fornecer ao aprendiz formas linguísticas necessárias para a realização das atividades comunicativas, bem como capacitá-lo na compreensão da correlação entre forma e significado.

A partir das leituras desses autores, entendemos, pois, que há tarefas nas quais os professores estão mais preocupados em promover a prática do uso da língua por meio da interação, onde talvez mais liberdade seja dada ao aprendiz para usar qualquer estrutura

¹² “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”

linguística já conhecida por ele e onde o mais importante seja mesmo a comunicação e as estratégias que esse aprendiz usa para se comunicar. Isso não significa, porém, que as tarefas não comunicativas não sejam importantes ou que os aprendizes não produzam sentido ao realizá-las. Acreditamos que tudo dependerá do modo como essas tarefas são propostas, bem como da maneira que se alinham com os objetivos traçados pelo professor.

Nunan (1989), ao abordar as quatro habilidades linguísticas (escuta, fala, leitura e escrita) na sala de aula, explica que, ao preparar tarefas, muitos professores se preocupam em focar em apenas uma das habilidades citadas. Porém, na realização de tarefas na vida real, as habilidades de escuta, de fala, de leitura e de escrita estão imbricadas de tal modo que é impossível separá-las.

Maiores detalhamentos sobre como essas habilidades podem ser integradas em tarefas comunicativas são oferecidas por Anderson e Lynch (1988), Widdowson (1991), Brown e Yule (1983), Bygate (1987), entre outros. Anderson e Lynch (1988), por exemplo, distinguem as tarefas de compreensão oral em dois tipos: as de escuta recíproca e as de escuta não-recíproca. As primeiras seriam aquelas em que é dada ao aprendiz a oportunidade de interagir com quem está falando e de negociar os sentidos. As tarefas de escuta não-recíproca, por sua vez, são aquelas nas quais o professor pede aos alunos que escutem um áudio ou assistam a um vídeo e, em seguida, solicita que eles informem o que entenderam a partir do que escutaram. Também pode acontecer de o professor fazer questionamentos mais lúdicos sobre tal áudio/vídeo.

Os autores explicam que para realizar tarefas de compreensão oral, o aprendiz precisa integrar à capacidade de escutar outras habilidades (linguísticas e não linguísticas), tais quais: identificar ruídos (falas de outras pessoas, ou outros sons quaisquer) provenientes do meio; compreender a sintaxe dos enunciados; formular respostas apropriadas (nas tarefas recíprocas); ter objetivos definidos ao começar a realizar a tarefa; possuir um conhecimento social e cultural sobre quem, quando e onde se está falando, além de outros conhecimentos de mundo.

No que concerne à leitura, Widdowson (1991) evidencia a importância de se observar em um texto não apenas seus aspectos formais. Para o autor, a leitura, assim como a fala, a escuta e a escrita, é uma atividade receptiva e também ativa. O leitor não deve apenas decodificar e absorver o que está escrito em um texto, mas fazer uso de conhecimentos que são só seus para interpretar o que está escrito nesse texto.

Nunan (1989) afirma que para realizar tarefas de leitura com sucesso, o aprendiz de uma segunda língua precisa identificar a correspondência entre sons e símbolos, ter conhecimento gramatical para recuperar sentidos no texto, utilizar diferentes estratégias de leituras (*skimming, scanning, etc.*), relacionar o conteúdo do texto com os seus conhecimentos prévios e identificar as intenções retóricas e funcionais de frases isoladas ou de segmentos dos textos. Do mesmo modo, o autor discute a questão da natureza da escrita e declara que aprender a escrever fluente e expressivamente é a mais difícil das habilidades, independentemente de ser na primeira, na segunda ou em uma língua estrangeira.

Nunan (1989) também lista as competências necessárias para que os alunos realizem bem a escrita. Dentre as competências mencionadas pelo autor estão: o domínio da ortografia e da pontuação, do sistema gramatical para construir sentidos, da organização do conteúdo do texto e de uma seleção apropriada do estilo de escrita para cada tipo de leitor.

Em termos gerais, para Nunan (1989), Widdowson (1991) e Littlewood (1981), o que de fato importa na realização das tarefas é a interação, a comunicação, a capacidade de negociar sentidos, de se fazer compreender pelo outro, além de entender o que o outro diz/escreve a partir das experiências compartilhadas na interação. Nesse caso, é interessante perceber que tanto nas tarefas relacionadas ao desenvolvimento da fala, como da escuta, da leitura e da escrita, os autores levam em conta a negociação do sentido, ou seja, o compartilhamento de conhecimentos entre aqueles que estão envolvidos na realização das tarefas.

Swain e Lapkin (2001) chamam esses momentos de ocasiões de aprendizagem, que é quando os estudantes colaboram entre si na resolução de uma tarefa e que, ao interagirem, co-constroem o conhecimento. No mesmo sentido, Swain (2000) chama de negociação o momento em que os aprendizes e seus interlocutores (todos aprendizes) antecipam, percebem ou experienciam dificuldades na compreensão de uma mensagem na língua que estão estudando. Com o intermédio dessa negociação, os aprendizes alcançam a compreensão e também internalizam as informações compartilhadas entre eles.

Concordando com os pensamentos de Swain (2000), Pinho (2013) destaca a necessidade da elaboração de tarefas em que os próprios alunos possam se ajudar e, desse modo, estejam no centro do processo de aprendizagem. A autora explica que essas tarefas em pares e/ou grupos, nas quais os alunos colaboram com a aprendizagem uns dos outros, garantem aos aprendizes a ativação de suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois

no momento da realização das tarefas, eles são desafiados a “testar suas competências enquanto compartilham a produção, negociam sentido e forma da língua, dão apoio e feedback mútuos” (PINHO, 2013, p. 248).

Outro ponto interessante que observamos nas considerações dos autores no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa e das habilidades linguísticas no momento de construção e realização das tarefas é o fato de o aluno estar no centro do processo de aprendizagem, ou seja, as informações e o conhecimento não partem mais apenas do professor, mas também dos próprios aprendizes.

Salbergo (2014) explica que é importante que os aprendizes de uma língua estrangeira desenvolvam autonomia, isto é, é importante que eles se tornem e se sintam responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem, que ampliem o senso de independência na busca de conhecimento e que trabalhem junto com seus professores e colegas com o intuito de alcançar objetivos em comum e contribuir com o grupo como um todo.

Leffa (2003) explica que estudantes autônomos, aqueles que por conta própria foram além do que lhes foi exigido em sala de aula, são geralmente os que logram êxito na aquisição de uma língua estrangeira. O estudioso ainda sugere que a autonomia é um quesito essencial na aprendizagem de uma LE. Ao comentar sobre a autonomia do aprendiz, o pesquisador afirma: “Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua” (LEFFA, 2003, p. 8).

Matos e Nicolaidis (2018) avaliam que, com o surgimento das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), a quantidade de fontes para o aprendizado de línguas tem crescido consideravelmente e que isso tem ajudado muitos estudantes a aprender inglês e a desenvolver a autonomia no estudo da língua. No tópico a seguir, abordamos o uso de uma dessas tecnologias nas aulas de LE, o *Whatsapp*, que é o nosso objeto de pesquisa e que, conforme estudos anteriores, tem se revelado um aliado no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.4 O uso pedagógico do *Whatsapp* nas aulas de línguas estrangeiras

Já há algum tempo, pesquisadores da área do ensino de línguas, como Paiva (2001), Leffa (2012), Gomes (2015), Coelho e Pinheiro (2017), Costa e Lopes (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), entre outros, confirmam que o ensino de línguas pode ser

beneficiado com o uso das novas tecnologias e, apesar desse uso pedagógico das TICS não ser um assunto recente, o fato de as tecnologias se renovarem continuamente faz com que surjam também, a todo momento, novos aparatos tecnológicos com os quais professores e pesquisadores podem contar para incrementar ou mesmo transformar o ensino em suas salas de aula.

Essas tecnologias que surgem e se transformam com tamanha rapidez apenas acompanham as necessidades de um novo público, os nativos digitais (PRENSKY, 2010), e daqueles que os acompanham, como seus pais e professores. Não é à toa que algumas pesquisas, como a de Costa (2013), trabalham com as potencialidades do uso dos aparelhos celulares nas aulas de Língua Inglesa, já que os smartphones estão cada vez mais integrados à vida dos alunos nativos digitais.

Na pesquisa citada acima, a autora investigou as potencialidades que emergiram da interação do aluno com o celular e que intensificaram o desenvolvimento de habilidades linguísticas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como língua estrangeira. A partir dessa experiência, a pesquisadora constatou que ensinar com a ajuda do celular é uma possibilidade real e bem interessante, à espera de exploração por parte de professores e alunos.

De acordo com Costa (2013), a aprendizagem móvel (*mobile learning*) ajudou a melhorar a aquisição de habilidades em uma língua estrangeira, colocou os alunos em um contexto real e tornou este processo mais atraente, motivador e interessante. A autora ainda defende que com a tecnologia móvel, propiciada por meio do telefone celular, os alunos, além de potencializarem a aquisição de habilidades linguísticas, ainda conseguiram otimizar o tempo de estudo, uma vez que podiam acessar suas atividades didáticas em qualquer lugar e a qualquer hora.

Muitos autores que abordam o uso do celular (ou das tecnologias que estão atreladas a ele, como é o caso dos aplicativos e das redes sociais), em sala de aula, tais como Aragão e Dias (2016), Finardi e Porcino (2015), Paiva (2017), Costa (2013) e outros, destacam pontos positivos no seu uso. Entre esses pontos podemos citar a possibilidade de se aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, a construção de novas comunidades de aprendizagem, a aproximação do aprendizado formal do informal, a melhora da comunicação e a possibilidade de avaliação e feedback imediatos.

Ao observar e ler sobre as necessidades e as potencialidades dos aparelhos, muitos professores buscam inseri-los e explorar todas as potencialidades que possam contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Não se trata, no entanto, apenas de fazer uso do celular ou de qualquer outro recurso tecnológico vez ou outra em uma atividade e não incorporá-lo de maneira efetiva. A tecnologia precisa ser inserida em nossas práticas cotidianas de forma intensa e passar a fazer parte das atividades de sala de aula sem que a percebamos mais como algo fora do comum (GOMES, 2015).

Chambers e Bax (2006) denominam essa “invisibilidade” das tecnologias de Normalização. É quando a tecnologia já se tornou tão essencial para determinado fim que não somos mais capazes de percebê-la. Gomes (2015) esclarece que isso acontece quando determinado recurso é explorado em todo o seu potencial. Paiva (2006) explica a Normalização trazendo o exemplo do computador para os serviços bancários, em que ninguém mais lembra que os terminais eletrônicos são, na verdade, computadores. A autora afirma que nos serviços bancários o computador já atingiu a normalização. Na educação, entretanto, ainda convivemos com vários estágios de adoção dessa tecnologia.

Como podemos perceber, há muitas pesquisas envolvendo as tecnologias e o ensino de línguas (COSTA, 2013; GOMES, 2015; ARAGÃO E DIAS, 2014, 2016; COELHO E PINHEIRO, 2017; COSTA E LOPES, 2015). Estudos sobre o uso do aplicativo *Whatsapp* em aulas de línguas, porém, ainda são considerados recentes e relativamente escassos, visto que se trata de um aplicativo relativamente novo (SENEFONTE e TALAVERA, 2018).

Conforme o site do próprio aplicativo, o *Whatsapp* foi fundado em 2009 nos Estados Unidos como uma alternativa para as mensagens via SMS. Ainda de acordo com o site, o aplicativo se consagrou em todo o mundo como uma das plataformas de comunicação mais populares entre os usuários. Para utilizá-lo, é preciso apenas que o usuário possua em seu aparelho um pacote de dados de internet ou acesso a uma rede wi-fi. O aplicativo permite a troca de mensagens de textos escritos, de imagens, de áudios, de vídeos e até mesmo de arquivos em vários formatos de modo síncrono ou assíncrono, entre duas pessoas ou em um grupo de pessoas.

É importante mencionar também que, desde 2015, além de poder acessar o *Whatsapp* via smartphone, os usuários do aplicativo também podem ter acesso às mensagens por meio de seus computadores ou notebooks, com o *Whatsapp Web*, usando apenas um navegador de internet.

Com o rápido crescimento da ferramenta, o *Whatsapp* vem investindo nos últimos anos na adição de novos recursos, como as chamadas de voz e vídeo e o compartilhamento de localização entre os usuários. Como enfatiza o site, o foco está na missão de possibilitar que as pessoas se comuniquem sem barreiras em qualquer lugar do mundo.

De acordo com a Revista Exame, o Brasil é um dos países que mais usa o aplicativo *Whatsapp* em todo o mundo (REVISTA EXAME, 2016; FOLHA DE SÃO PAULO, 2016) e foi justamente a partir da observação dessa proximidade que os brasileiros (em especial, os jovens - alunos de Ensino Médio) demonstram com o aplicativo e da percepção do que pode ser feito com o uso dele em sala de aula (MATOS E NICOLAIDES, 2018; AMRY, 2014; BANSAL E JOSHI, 2014, etc.), que constatamos a necessidade de uma investigação mais profunda sobre como o *Whatsapp* pode contribuir para o ensino e para a aprendizagem de LI no Ensino Médio.

Em uma pesquisa sobre o uso do aplicativo com fins educacionais, Amry (2014) enfatiza as características do *Whatsapp* que favorecem a colaboração entre os estudantes, como a oportunidade de criar um grupo que auxilie a interação social entre um grande número de pessoas, a possibilidade de troca de mensagens de texto e/ou de voz, imagens e vídeos e o envio dessas mensagens sem limites.

A autora ainda aponta que as atitudes dos alunos que utilizaram o aplicativo com o objetivo pedagógico sugerem que ele realmente facilita a aprendizagem, favorece a resolução de problemas e auxilia nas dificuldades de aprendizagem, uma vez que há partilha de conhecimentos. “A discussão síncrona ou assíncrona entre participantes em redes sociais tem valor cognitivo e lhes dá a oportunidade de construir e compartilhar conhecimento” (AMRY, 2014, p. 132).¹³

Do mesmo modo, Bouhnik e Deshen (2014) afirmam que o *Whatsapp* é uma “ferramenta extraordinária que tem grande potencial educacional e acadêmico” (BOUHNİK E DESHEN, 2014, p. 218)¹⁴. Eles destacam as vantagens do aplicativo quando comparado a outras ferramentas aplicadas na educação e citam o seu baixo custo, simplicidade, acessibilidade, eficiência e linguagem natural.

¹³ “Online synchronous or asynchronous discussion among students in social networks have a cognitive added value that provides them with the opportunity to construct and share knowledge...”

¹⁴ “...an extraordinary tool that has educational and academic potential.”

Além dos benefícios mencionados, os pesquisadores ressaltam que o *Whatsapp* permite que os estudantes se auxiliem e trabalhem como um time na resolução de tarefas e explicam que essa não é uma habilidade completamente desenvolvida nas salas de aula tradicionais. Ao comentarem as interações que ocorrem por meio do aplicativo, os autores declaram que “o diálogo entre os estudantes, se espontâneos ou direcionados pelo professor, cria uma atmosfera de cooperação, solidariedade e união para resolver problemas e enfrentar desafios” (BOUHNİK E DESHEN, 2014, p. 229)¹⁵.

Bansal e Joshi (2014) concordam que o aplicativo contribui para uma aprendizagem colaborativa entre os estudantes e aumenta a interação social entre eles e entre a turma e o professor. Os pesquisadores acrescentam que o *Whatsapp* facilita a aprendizagem dos alunos, uma vez que possibilita a aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento.

É fato que o *Whatsapp* possibilita maior interação entre as pessoas e que vem se tornando cada vez mais popular e usado com maior frequência por pessoas de diferentes faixas etárias, gêneros e classes sociais e, embora não tenha sido criado com um propósito pedagógico, o aplicativo apresenta oportunidades de uso na educação e nas aulas de línguas estrangeiras, já que, além das características mencionadas anteriormente, ainda possibilita a produção oral e escrita na língua alvo em diferentes momentos e a partir de diferentes locais.

Através das trocas de mensagens escritas, de imagens, de áudios e de vídeos, abre-se a possibilidade para uma aprendizagem contínua dentro e fora de sala de aula, além de se apresentar como mais um meio de interação entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor, de forma que todos façam uso da língua em um ambiente real, significativo e que faça parte da rotina de todos os envolvidos.

Outra vantagem do aplicativo apontada por alguns pesquisadores (COELHO E PINHEIRO, 2017; COSTA E LOPES, 2015; SEVERO, 2016) é que, a partir do uso do referido aplicativo, o professor pode criar oportunidades para fazer com que aqueles alunos mais tímidos, introvertidos e que geralmente ficam escondidos em turmas grandes como as de Ensino Médio, sintam-se mais à vontade e tenham seus momentos de participação nas mais diversas propostas de atividades. Aragão e Dias (2016), do mesmo modo, afirmam que ambientes virtuais como o *Whatsapp* podem contribuir para um processo de desinibição dos estudantes, aumentando a segurança e a disposição para comunicação em LI.

¹⁵ “The dialogue between students, whether spontaneous or directed by the teachers, creates an atmosphere of cooperation, solidarity and coming together to solve problems and deal with challenges.”

Como podemos observar, são muitas as características positivas do aplicativo *Whatsapp* apontadas por pesquisadores da área de ensino e especificamente do ensino de línguas. Além dos benefícios mencionados nos parágrafos anteriores nos alertar para a importância de uma investigação sobre o seu uso nas aulas de LI no ensino médio, outro ponto nos instiga ainda mais: a percepção de que a competência comunicativa dos alunos pode ser mais desenvolvida nas aulas de língua inglesa no ensino médio.

Em um estudo conduzido pelo British Council (2015), constatou-se que o ensino de LI na educação pública brasileira apresenta alguns desafios. Nessa pesquisa, professores de LI foram entrevistados e concordaram que o inglês é uma disciplina que requer mais atividades lúdicas, coletivas e interativas para gerar engajamento dos alunos e envolvimento prático com a língua.

Lightbown e Spada (1999) citam a limitação do tempo como fator negativo para a aprendizagem de uma língua estrangeira na escola regular. Eles afirmam que uma ou duas horas de aula por semana, que é o que temos para as aulas de Ensino Médio nas escolas regulares, não produzirão falantes de uma segunda língua.

Em consonância com os autores, Paiva (2011) afirma que a escola sozinha, seja ela pública ou privada, não reúne condições necessárias para que alguém aprenda uma língua e sugere que as experiências de aprendizagem não fiquem restritas à escola, que os professores estimulem seus alunos a irem além.

Schmitz (2009) também reflete sobre os obstáculos enfrentados por professores e alunos de LI nas escolas regulares e, ao considerar o ensino das habilidades linguísticas de LI em escolas da rede pública, o estudioso afirma que é fato inegável a grade horária em vigor não permitir o desenvolvimento amplo de todas elas.

Seguindo a mesma ideia, Senefonte e Talavera (2018) afirmam que a oralidade é uma habilidade que vem sendo bastante negligenciada nas aulas de inglês. Os autores acreditam que isso se dá em decorrência de limitações de naturezas diversas, mas destacam a superlotação das salas de aulas, sobretudo na Educação Básica, como uma das grandes dificuldades encontradas pelos professores de línguas.

Visto que o aplicativo *Whatsapp* possui muitas características benéficas para o ensino (BOUHNİK E DESHEN, 2014; AMRY, 2014; BANSAL E JOSHI, 2014), acreditamos que o seu uso nas aulas de língua inglesa em turmas de ensino médio pode contribuir para

solucionar (ou amenizar) os problemas supracitados e para tornar a aprendizagem do idioma mais significativa.

Nas buscas de pesquisas sobre o uso do aplicativo como ferramenta para o ensino de línguas, constatamos que, como bem nos advertem Senefone e Talavera (2018), a literatura nessa temática ainda é relativamente carente. Encontramos, porém, alguns trabalhos bastante relevantes e também muito atuais, como as dissertações de Severo (2016), de Jonusan (2017), de Mota (2017) e a de Lemos (2017), que trabalham especificamente com o uso do *Whatsapp* no ensino-aprendizagem de LI, além dos artigos de Senefone e Talavera (2018), de Santos, Silva e Dutra (2018), de Coelho e Pinheiro (2017) e de Costa e Lopes (2015), os quais serão discutidos e mais detalhados neste trabalho.

Antes de começar, de fato, a descrição dos trabalhos citados, é importante frisar que os autores enfatizam a importância de investigar o uso do aplicativo em busca das contribuições que ele possa trazer, mas não negam os grandes desafios que o professor, assim como os alunos, podem encontrar durante o processo de adaptação e utilização do software em sala de aula. Assim como os pesquisadores que tratam das outras tecnologias, eles deixam claro que não pretendem atribuir ao *Whatsapp* ou a qualquer outra tecnologia o (in)sucesso de suas aulas. “Se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo” (MORAN, 2008, p. 12).

Como já mencionado, a par das contribuições do uso aplicativo no ensino e na aprendizagem de línguas, muitos professores buscam inseri-los em suas aulas e explorar todas as potencialidades que possam contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Senefone e Talavera (2018), por exemplo, são professores de LI que pesquisaram a respeito do uso do aplicativo. Levando em consideração as características do *Whatsapp*, os autores apresentam uma proposta didática com vistas ao desenvolvimento linguístico em língua inglesa, tanto nas habilidades orais quanto escritas.

Os pesquisadores explicam que o desenvolvimento das habilidades orais é algo negligenciado nas salas de aula de língua inglesa de escolas regulares e propõem algumas atividades realizadas a partir do *Whatsapp* que visam solucionar esse problema.

Ao final da pesquisa, os autores constataram que o aplicativo é de fato uma poderosa ferramenta didática, uma vez que oferece inúmeros recursos para o trabalho com as diferentes habilidades linguístico-discursivas, como compreensão de leitura, conteúdos, gêneros e suas

funções. Senefone e Talavera (2018) enfatizam ainda que o uso de ferramentas como o *Whatsapp* deve ser implementado como recurso de aprendizado na aquisição de inglês.

Já Santos, Silva e Dutra (2018) conduziram um estudo para analisar a oralidade e a produção escrita de uma atividade de *Simple Present Tense* no *Whatsapp* proposta a uma turma de um centro de línguas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. As autoras concluem que, apesar das dificuldades na concretização da tarefa sugerida e de alegarem que muitos discentes não tenham realizado todos os comandos solicitados pela professora, os objetivos do estudo foram alcançados, uma que vez que foi possível analisar tanto a produção oral quanto a escrita dos discentes ao participarem da proposta realizada no aplicativo *Whatsapp* no período extraclasse.

Coelho e Pinheiro (2017) também perceberam a possibilidade de utilizar o aplicativo *Whatsapp* para ampliar o tempo de exposição de seus alunos do Ensino Médio na língua espanhola e complementar as atividades de sala de aula. Os professores buscaram desenvolver e aplicar atividades de produção oral e escrita através de diferentes modos de representação, aliando os recursos que o aplicativo oferece, como a combinação da imagem, som e texto escrito e, dessa maneira, despertaram a motivação dos alunos para o desenvolvimento de habilidades comunicativas através da troca e compartilhamento de mensagens entre eles.

Segundo os autores, os resultados da pesquisa identificaram contribuições positivas no que se refere ao aumento de interesse e motivação dos alunos, fomento da competência discursiva do idioma, da interatividade, autonomia e ações que envolvem a autoria e a construção colaborativa em rede de informações compartilhada de conhecimentos.

Costa e Lopes (2015), por sua vez, conduziram uma pesquisa que teve como objetivo analisar criticamente um experimento no qual o aplicativo *Whatsapp* foi utilizado como ferramenta adicional ao ensino de inglês. Os autores explicam que, para a pesquisa, contaram com a participação de duas turmas de alunos adultos do nível iniciante. Por serem duas turmas, os pesquisadores criaram dois grupos de *Whatsapp*, contudo, eles deixam claro que, como ocorreram mais similaridades do que discrepâncias no desenrolar das atividades, resolveram analisar os dois grupos como participantes de um mesmo processo.

Os resultados desse estudo apontam mais vantagens que desvantagens no uso do aplicativo, porém, os professores relatam que encontraram dificuldades e que nem sempre suas expectativas foram correspondidas. Um exemplo de tentativa frustrada foi o envio de desafios por áudio, nos quais os professores solicitaram aos alunos a gravação de respostas em

inglês. De acordo com os autores, em sala de aula os alunos elogiaram a estratégia e a acharam interessante, todavia, relataram que ainda se sentiam intimidados ao gravar áudios em inglês e temiam o erro e a possível exposição.

Costa e Lopes (2015) concluem o estudo afirmando que apesar de alguns percalços enfrentados durante a pesquisa, o objetivo inicial de utilizar a língua inglesa foi atingido. Eles ressaltam que a ferramenta oportunizou a comunicação na língua alvo e a exposição ao idioma de forma colaborativa e além do horário de aula.

Como já mencionado, estudos sobre o uso do aplicativo *Whatsapp* em aulas de línguas ainda são considerados recentes e relativamente escassos, porém, ao fazer buscas de dissertações produzidas entre 2009 e 2019 no banco de dissertações e teses da CAPES, encontramos quatro produções que abordam a questão do uso do aplicativo especificamente nas aulas de LI.

Em 2016, Severo conduziu um estudo realizado por meio de uma pesquisa-ação, partindo de um contexto de ensino de inglês como LE para alunos adultos (entre 19 e 40 anos) em um curso realizado no modelo misto (*blended learning* ou *b-learning*) e que faz parte do programa de extensão de uma universidade privada do Rio Grande do Sul.

Para fundamentar suas percepções acerca do uso do aplicativo nas aulas, a pesquisadora se apoia na Teoria Sociocultural, de Vygotsky, em estudos relacionados ao ensino de línguas assistido por computador e na hipótese da interação.

Buscando fomentar a interação entre os estudantes da turma na língua estudada e de forma que fosse significativo para eles, a docente/pesquisadora da turma propôs o uso do *Whatsapp*. Foi estabelecido que os diálogos nesse ambiente fossem exclusivamente em inglês.

Segundo a autora, os alunos aceitaram muito bem a proposta e passaram a interagir a partir de diferentes locais, espaços e a qualquer tempo. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que os aprendizes, à medida que trocavam mensagens com os colegas e com a professora, testavam hipóteses, percebiam lacunas em seus conhecimentos e se engajavam em análises metalinguísticas.

Severo (2016) ainda afirma que através da interação foi possível perceber que os alunos colaboraram entre si e buscaram formas de expandir o conhecimento (através de pesquisas de palavras em dicionários, ou apoiando-se na língua materna, ou ainda fazendo uso de táticas conversacionais para a negociação de sentido) para permanecer nas conversas do

grupo. Por meio de entrevistas e observações, a pesquisadora constatou que o uso do aplicativo nessa turma apresentou resultados bastante positivos.

Em 2017, temos ainda as publicações das dissertações de Jonusan (2017), de Lemos (2017) e de Mota (2017). Jonusan (2017) explica que seu estudo teve como objetivo dissertar, debater e relacionar as experiências que emergiram das leituras, das práticas vivenciadas e de assuntos de relevância para a prática linguística e didática do ensino de língua inglesa em um contexto público. O pesquisador utilizou o *Whatsapp* como objeto de análise e interação com uma turma de 12 alunos de Língua Inglesa de um curso de idiomas em uma instituição pública do Mato Grosso do Sul por um período de dois meses. Ele explica que durante a pesquisa solicitava diariamente que os alunos enviassem áudios com perguntas na Língua Inglesa para que o restante do grupo respondesse, também por áudio e, dessa forma, todos comessem as interações.

Jonusan (2017) relata que o uso do aplicativo possibilitou o aumento do contato com a língua inglesa e criou oportunidades para o exercício fonético, para a interação entre estudantes e a exposição de situações hipotéticas, atividades não muito exercidas dentro das salas de aula nesses cursos de oferta gratuita, pois as salas de aula são numerosas.

A dissertação de Lemos (2017), por sua vez, é uma pesquisa-ação colaborativa. A autora investigou o impacto das emoções e dos multiletramentos diante de alguns desafios do ensino/aprendizagem de Inglês no Ensino Médio. Lemos (2017) esclarece que a pesquisa se deu em parceria com uma escola do estado da Bahia e que, na fase de trabalho de campo, foram desenvolvidas estratégias de ensino/aprendizagem de inglês com uma turma de segundo ano do Ensino Médio em um ambiente de aprendizagem mediado pelo aplicativo *Whatsapp*. Essas estratégias foram desenvolvidas ao longo de dez semanas e envolveram, além das atividades digitais, encontros presenciais para aprofundamento dos assuntos trabalhados.

Os resultados da pesquisa de Lemos (2017), assim como das outras abordadas nesse artigo, apontam um aumento da disposição comunicativa dos alunos na língua estudada. Lemos (2017), em específico, chama atenção para o também aumento da confiança dos estudantes em virtude das emoções vivenciadas no desenvolvimento de multiletramentos ao longo das atividades realizadas.

Por fim, Mota (2017) explica que sua pesquisa pretendeu investigar diferentes tipos de interação (com foco em aprendiz-aprendiz e aprendiz-professor-monitor) em um grupo do

aplicativo *WhatsApp* vinculado a uma turma de Inglês 1 do CLAC/UFRJ (Curso de Línguas Aberto à Comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro). A pesquisadora teve como objetivo discutir sobre as autonomias de aprendizes e problematizar a noção de inter-relação entre elas.

Os resultados obtidos na pesquisa evidenciaram as potencialidades pedagógicas do uso de um grupo do *WhatsApp* por ter se caracterizado como um aplicativo que despertou o trabalho colaborativo e de relevância para a cultura da mobilidade, ao propiciar que aprendizes explorem as NTICs (novas tecnologias da informação e da comunicação) que medeiam o ensino de língua inglesa, promovendo, assim, a autonomia entre eles.

Embora saibamos que cada turma e até mesmo cada aprendiz reage de forma específica a uma nova abordagem ou à inserção de um novo aparato em sala de aula, nas pesquisas apresentadas aqui percebemos que os resultados foram positivos. O uso do aplicativo *Whatsapp* para o ensino de línguas, seja em turmas de ensino regular (com adolescente) ou em cursos de idiomas (com adultos e adolescentes), revelou-se relevante quando o objetivo era criar mais momentos de interação na língua estudada.

Diferente dos estudos anteriores, esta dissertação teve como foco o planejamento, a aplicação e a observação de tarefas comunicativas em um novo ambiente de interação (*Whatsapp*). Além disso, relatamos aqui os problemas encontrados pela professora durante essa experiência, o modo como os alunos reagiram a cada tarefa proposta, suas possíveis dificuldades e também como eles percebiam as mudanças em suas habilidades e competências na Língua Inglesa.

No próximo capítulo, explicamos mais detalhadamente aspectos relacionados à metodologia de nosso estudo, como tipo de pesquisa e o motivo de sua escolha, o cenário onde ela aconteceu, seus sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos realizados e os critérios levados em consideração para a análise dos dados.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, após a exposição do tipo de pesquisa, apresentaremos o local onde ela ocorreu e os seus participantes. Iremos relatar ainda os procedimentos realizados durante a pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os critérios levados em consideração no momento da análise dos dados obtidos. Também explicitaremos nesse capítulo algumas questões relativas à ética em nossa pesquisa e à generalização dos resultados obtidos.

3.1 Tipo de pesquisa

Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa-ação. Como a pesquisa-ação é uma forma de fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja aperfeiçoar essa prática, nada mais coerente do que, por meio dessa prática, desenvolver o conhecimento e a compreensão de fatos que geram inquietude ao pesquisador. Como bem afirma Thiollent (1986), a pesquisa-ação consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem.

Engel (2000) explica que a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre a teoria e a prática. Através desse modo de fazer pesquisa, procura-se intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação da última etapa do projeto.

Ketele e Roegiers (1993) apontam que uma das características da pesquisa-ação é que o pesquisador, como um praticante social, intervém numa situação com o objetivo de verificar se um novo procedimento é eficaz ou não. Thiollent (1986) também declara que nesse tipo de pesquisa os problemas colocados são inicialmente de ordem prática, mas que o pesquisador procura na teoria soluções para alcançar um objetivo e realizar uma possível transformação dentro da situação observada.

Pelo fato de a pesquisadora ser docente do ensino de Língua Inglesa (LI) em turmas de Ensino Médio do IFPI, o interesse em investigar sobre as possíveis contribuições do uso do aplicativo *Whatsapp* para as aulas de inglês do Ensino Médio partiu de preocupações e interesse em tornar a prática mais atraente e significativa, levando aos alunos uma tecnologia

já utilizada por eles, mas agora com uma finalidade diferente: motivar o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos, além de torná-los aprendizes mais autônomos e que contribuem com a aprendizagem do outro.

3.2 Cenário e participantes da pesquisa

Esta pesquisa tem como cenário o IFPI – *Campus* Teresina Central e como participantes de pesquisa alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Eletrônica, juntamente a docente idealizadora deste estudo que é também a professora de Língua Inglesa da turma.

Na tentativa de modificar a realidade das aulas de LI nas turmas de Ensino Médio (muitas vezes voltadas apenas para o ensino da estrutura da língua), propusemos a esses alunos uma experiência a partir da inserção do aplicativo *Whatsapp* nas aulas, pois partimos do pressuposto de que este poderia oportunizar a aquisição/aprendizagem da língua de forma mais atraente e mais ampla, uma vez que possibilitaria mais momentos de interação e nos daria a chance de desenvolver habilidades que encontram alguns obstáculos para serem desenvolvidas nos poucos momentos de aula presencial.

Além disso, acreditamos que o aplicativo poderia auxiliar na construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, no qual os alunos cooperassem uns com os outros e também se tornassem mais autônomos, já que as interações propostas no grupo tinham o objetivo de desenvolver nesses alunos o senso de responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem.

A pesquisa, então, parte de um problema de nossa prática, mas é por meio de leituras de trabalhos como os citados nas fundamentações teóricas deste estudo que encontramos respaldo para levar para sala de aula esse aparato tecnológico, bem como para analisar o desenrolar de sua inserção. Nesse sentido, o uso do aplicativo precisa estar alinhado aos objetivos da pesquisa e aos pressupostos teóricos levados em consideração até aqui. Por esse motivo, adotamos o ensino comunicativo, o ensino mediado por tarefas e a teoria sociocultural como as principais referências para a elaboração das atividades.

A turma selecionada é composta por 20 alunos que possuem entre 16 e 17 anos e que são, em sua maioria, rapazes. Todos os alunos dessa turma fazem uso frequente de jogos eletrônicos, estão quase sempre conectados à internet e às redes sociais e sempre assistem a

filmes e séries de TV. Aliás, alguns critérios foram levados em consideração no momento da escolha dessa turma específica para a realização da pesquisa, como a quantidade de alunos que fazem uso do aplicativo *Whatsapp* no dia a dia, o engajamento deles nas aulas de inglês e o rendimento de um modo geral.

Como já havíamos trabalhado com essa turma quando ainda estavam no primeiro ano do Ensino Médio, tivemos relativa facilidade de iniciar o contato com os estudantes, além de nos proporcionar certa abertura para conversar com eles acerca do desejo de trabalhar o inglês a partir de um viés mais comunicativo por meio de um aplicativo que eles estão sempre utilizando e, assim, desenvolver a pesquisa na turma. É importante ressaltar que os alunos dessa turma sempre chamaram atenção por se mostrarem receptivos a novas ideias e sempre participarem efetivamente das atividades propostas nas aulas de inglês, razão bastante relevante na escolha dos sujeitos dessa investigação.

Sobre o ensino de Língua Inglesa na instituição onde a pesquisa foi realizada, podemos dizer, de um modo geral e baseado em nossas observações, que segue o modelo do ensino das escolas regulares, com maior foco na leitura e na gramática da língua. Contamos apenas com duas aulas de cinquenta minutos por semana, o que dificulta a realização de outras atividades. Apesar disso, vez ou outra observamos a realização de algumas atividades mais comunicativas e interativas realizadas pelos professores de línguas estrangeiras juntamente com os alunos nos corredores da instituição, o que nos faz concluir que há interesse, por parte dos professores e dos alunos, na busca do ensino e da aprendizagem de línguas mais significativas, que vá além das atividades de leitura e gramática da sala de aula. Esse interesse por parte dos alunos se manifesta, inclusive, na adesão deles a essa pesquisa.

3.3 Procedimentos da pesquisa

Durante a pesquisa, as aulas seguiram o fluxo normal e, depois de conversar com os alunos e com os seus responsáveis para explicar como a pesquisa aconteceria e também para obter os termos de assentimento (TALE – APÊNDICE 4), consentimento (TCLE APÊNDICE 3) e consequente permissão para dar início à pesquisa, aplicamos um questionário para que pudéssemos fazer um diagnóstico da situação de pesquisa.

Conforme Thiollent (1986), essa primeira etapa (aplicação dos questionários) é denominada fase exploratória da pesquisa-ação, momento em que o pesquisador levanta

dados para confirmar ou refutar a existência de uma situação problemática na qual ele pretende agir. Thiollent (1986) explica que nesse primeiro momento, o pesquisador busca identificar as expectativas dos participantes da pesquisa, os problemas da situação e outros aspectos que fazem parte do que o autor chama de diagnóstico.

Após uma análise das respostas dos alunos às perguntas do questionário, passamos à fase de planejamento das ações. Engel (2000), em consonância com Thiollent (1986), nos esclarece que, após a fase exploratória, o pesquisador precisa desenvolver um plano de ação. É o planejamento desenvolvido por este pesquisador para reverter a situação problemática.

Com base na hipótese que levantamos de que o *Whatsapp* poderia auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em Língua Inglesa, além de tornar o ambiente de ensino e aprendizagem da língua mais colaborativo, documentamos nesses planejamentos o momento da inserção do aplicativo nas aulas e também as tarefas que foram realizadas por meio dele para que atingíssemos nossos objetivos.

A elaboração das tarefas que foram propostas no grupo do *Whatsapp* levou em conta os conhecimentos prévios dos alunos relativos à língua e também ao uso do aplicativo. Essas tarefas foram desenvolvidas seguindo o conteúdo que estávamos trabalhando em sala de aula. Pensamos nelas como um complemento, uma maneira de ampliar o conteúdo, saindo apenas da leitura e da realização dos exercícios propostos no livro e abrindo a possibilidade de momentos de interação, fazendo com que os alunos colocassem em prática o que estavam estudando e desenvolvessem habilidades que não são comumente trabalhadas no curto espaço de tempo disponibilizado para as aulas de LI nas turmas numerosas de Ensino Médio.

O ano letivo dessa turma teve início no final de abril de 2018, contudo, não iniciamos as atividades no grupo de *Whatsapp* imediatamente. Tivemos algumas aulas e conversas até criarmos o grupo no final do mês de maio. Inicialmente, não propusemos as tarefas, apesar de os alunos terem sido informados de que teriam tarefas a realizar naquele novo ambiente. Utilizamos esse momento inicial para ambientá-los. Estimulamos conversas em Língua Inglesa sobre assuntos diversos para que eles começassem a interagir e a perceber como seriam os contatos via *Whatsapp* e, então, nos meses de junho e julho, propusemos cinco tarefas no grupo, todas associadas aos conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula.

Cada uma dessas tarefas teve como propósito o foco no desenvolvimento de uma (em alguns casos, em mais de uma) habilidade linguística e na comunicação; os alunos tinham em

média uma semana para realizá-las e enviá-las ao grupo. É importante salientar que, com exceção da primeira, todas as tarefas foram explicadas e discutidas no próprio grupo de *Whatsapp*. As dúvidas dos alunos sobre as tarefas, seus questionamentos e as explicações tornaram-se, assim, mais um assunto para que mantivéssemos a interação em LI no grupo.

A primeira tarefa proposta foi a realização e envio de um pôster juntamente com áudios relacionados ao conteúdo do pôster. Os alunos escolheriam um público que desejassem ajudar (idosos, crianças doentes, vítimas de enchentes, etc.) e a partir desse público, criariam cartazes, que deveriam conter informações como: quem a campanha desejaria ajudar, quais itens precisariam ser arrecadados, quais os motivos da campanha, qual o local de entrega dos itens, qual o contato dos responsáveis e frases que motivassem as pessoas a fazer as doações.

Assim que enviassem os pôsteres no grupo, cada um dos integrantes da equipe precisava enviar um áudio com alguma informação acerca da campanha. O objetivo dessa tarefa foi fazer com que, juntos, os alunos trabalhassem suas várias competências e que também observassem de que modo se escreve e se monta um pôster de uma campanha solidária, usando para isso a LI. Além disso, com o envio dos áudios, conseguiríamos também fazer uma pequena avaliação da produção oral desses alunos.

A segunda tarefa foi uma conversa direcionada pela professora. Decidimos que no grupo de *Whatsapp* faríamos algumas perguntas aos alunos relativas a pontos que eles desejassem mudar em si mesmos, ou na vida, ou no mundo. Começamos com “*If you could change anything in yourself, what would it be?*” (Se você pudesse mudar algo em você, o que seria?) e aguardamos os primeiros alunos se manifestarem. Prosseguimos com “*Why would you change this?*” (Por que você mudaria isso?) e, à medida que eles foram respondendo, gerávamos momentos de interação nos quais eles pudessem falar de situações hipotéticas e de condições.

O objetivo dessa segunda tarefa foi fazer com que os discentes colocassem em prática, de forma interativa e funcional, o aprendizado de um tópico gramatical visto em sala, mas de modo que fizesse sentido para eles e que pudesse servir de base para atividades reais de interação. Pretendíamos fazê-los conversar sobre aqueles assuntos e interagir em LI no grupo, pois, como vimos, é justamente nessa interação que a aprendizagem acontece.

Nossa terceira tarefa foi planejada a partir do envio de um vídeo em inglês e sem legenda. Nesse vídeo, uma senhora falava sobre o que faria se tivesse a chance de viajar para qualquer lugar do mundo. A personagem dizia para onde e por que iria para esse lugar, quem

levaria, o que faria, o que comeria, dentre outras informações. Os alunos deveriam assistir ao vídeo junto com um colega, discutir o que entenderam e, em seguida, responder juntos a alguns questionamentos (que só seriam feitos três dias depois do envio do vídeo).

Esse tipo de tarefa se encaixa com o que Anderson e Lynch (1988) chamam de tarefas de escuta não recíproca, quando o professor pede aos alunos que escutem um áudio ou assistam a um vídeo e, em seguida, solicita que eles informem o que entenderam a partir do que escutaram ou faz questionamentos mais diretivos sobre o áudio/vídeo. O objetivo foi estimulá-los a desenvolver a compreensão oral e também propor um trabalho em conjunto na construção de sentidos e na elaboração de suas respostas sobre o vídeo selecionado.

A quarta tarefa foi um diálogo entre os alunos. Pedimos que, em duplas ou grupos de três, os estudantes enviassem no *Whatsapp* áudios de uma conversa entre eles em inglês. Explicamos que, nessa conversa, eles deveriam imaginar que estavam falando sobre a chance de fazer algo que não lhes era possível naquele momento, mas que se, por exemplo, ganhassem um prêmio (dinheiro, viagem, livros, bolsa de estudos, etc.), o realizariam. Eles mesmos escolheriam o prêmio e o que desejavam fazer com esse prêmio.

Esses áudios deveriam estar disponíveis no grupo no prazo de uma semana contando a partir da data que foram solicitados (no próprio grupo de *Whatsapp*), para que a professora conseguisse ouvi-los e também para que os outros colegas pudessem observar, aprender a partir da fala do outro e também para dar um feedback sobre pontos que desejassem.

Com essa tarefa, pretendíamos fazer com que os discentes interagissem na língua, que se ajudassem na elaboração dessa conversa e que estivessem trabalhando as habilidades de fala, bem como as de compreensão oral numa situação real de comunicação. Imaginamos que antes de lançar os áudios dos diálogos no grupo, a dupla buscaria meios de aprimorar pronúncia, de enriquecer seus diálogos com vocabulários novos, negociaria sentidos e até escreveria o diálogo antes para “treinar” o que haviam produzido.

A quinta e última tarefa foi a leitura (em voz alta) e a interpretação da poesia “*I dream a world*” do poeta afro-americano Langston Hughes (ANEXO 1). Após a apresentação e envio do texto no grupo, solicitamos que os alunos, em duplas, gravassem um áudio recitando a poesia “*I dream a world*”. A dupla decidiria de que forma dividiria a leitura, mas pedimos que eles a realizassem juntos e enviassem em um só áudio.

Avisamos aos alunos que eles mandariam seus áudios, mas que poderiam, a qualquer momento (contanto que fosse dentro do prazo de envio das tarefas – uma semana), apagá-los

e reenviá-los caso percebessem, a partir dos áudios dos colegas, alguma pronúncia diferente e desejassem melhorar algo nas suas próprias gravações. Deixamos os alunos livres para modificar o que desejassem justamente para que aquele momento de compartilhamento e interação servisse para que eles ouvissem e observassem as produções de seus colegas e a partir dali conseguissem avaliar seu próprio desempenho em LI. Isso serviria como um andaime/scaffolding (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976) para que, a partir do apoio dos colegas, eles, gradativamente, tornassem-se mais autônomos.

Após o primeiro momento da tarefa (envio dos áudios), lançamos no grupo algumas questões sobre o texto que também estavam relacionadas com problemas atuais que vivenciamos (como preconceito racial e social, educação, etc.) e pedimos às duplas que respondessem a essas perguntas por meio de áudios ou mesmo escrevendo. O objetivo da tarefa seria fazer com que todos os alunos, juntos, trabalhassem questões de pronúncia e de entonação na Língua Inglesa durante a leitura em voz alta (por meio dos áudios), mas também soubessem sobre o que estavam lendo e discutissem entre si sobre o assunto. Além disso, estaríamos em contato direto com os áudios enviados por eles e poderíamos dar feedback a qualquer momento.

A cada tarefa realizada, registramos resultados, considerações acerca dos nossos objetivos e, dessa forma, íamos modificando o planejamento das tarefas vindouras, bem como as formas de solicitá-las.

Após a implementação do plano de ação (a integração do aplicativo às aulas e a concretização das tarefas) e de fazermos as nossas próprias considerações a respeito de como essa nova ferramenta estava sendo recebida pelos alunos, passamos para a outra fase da pesquisa-ação, a etapa de avaliação. Em nossa pesquisa, apesar de estarmos avaliando os procedimentos constantemente, essa etapa culminou com a realização das entrevistas realizadas com os discentes.

Vejamos agora um detalhamento dos instrumentos de coleta de dados utilizados em cada etapa de nossa pesquisa.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Durante o processo de pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados um questionário (na fase diagnóstica), uma entrevista coletiva gravada com os alunos da turma

(na etapa de avaliação), além das observações e análise dos planejamentos de aula, do desenrolar das atividades no próprio grupo de *Whatsapp* e das anotações feitas a cada tarefa realizada no grupo (durante as fases de preparação e implementação do plano de ação).

Conforme Severino (2007), o questionário é “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre o assunto em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125). O autor acrescenta que as questões, que podem ser abertas e/ou fechadas, devem ser pertinentes ao assunto estudado e claras, para que o participante as compreenda bem e as responda objetivamente.

Assim, respeitando as observações de Severino (2007), a primeira coleta de informações dessa pesquisa aconteceu antes mesmo de iniciarmos as atividades no grupo de *Whatsapp*, quando precisávamos identificar as expectativas dos participantes da pesquisa, os problemas da situação e outros aspectos que fazem parte do que Thiollent (1986) chama de diagnóstico.

Em nosso estudo, esses dados para fins de diagnósticos foram obtidos por meio de um questionário composto de dez questões (abertas e fechadas). A partir dele, visávamos obter, através das respostas dos alunos da nossa turma de pesquisa, informações sobre como as aulas de Língua Inglesa costumam acontecer no Ensino Médio (não apenas no ano em questão - 2018, mas durante todo o Ensino Médio), quais habilidades são mais focadas pelos professores, se durante essas aulas eles (os alunos) costumam trabalhar em grupo na realização de tarefas, etc. Incluímos ainda no questionário perguntas relacionadas à utilização ou não utilização de quaisquer outros meios, além das aulas, para aprendizagem de inglês.

Estes questionários iniciais, além de nos apresentarem um diagnóstico da situação na qual pretendemos agir, também nos auxiliaram em outro momento, quando precisamos confrontar a percepção que os alunos tinham das aulas de inglês antes da inserção do aplicativo *Whatsapp* e a visão que eles demonstraram nas entrevistas, depois de terem realizado as tarefas no grupo, após a integração do aplicativo à nossa rotina de atividades.

Engel (2000), em consonância com Thiollent (1986), nos esclarece que após a fase exploratória, o pesquisador precisa desenvolver um plano de ação. Nós, professores, utilizamos documentos como os planejamentos de aula para sistematizar dados e informações da aula e deixá-los em condição de análise, de comparação com o que de fato aconteceu na aula, do que ocorreu conforme nossas expectativas, assim como os fatos que não estavam

previstos. Esses planejamentos são importantes para que o professor possa fazer as modificações necessárias no decorrer das aulas.

Nesta pesquisa, o plano de ação, bem como todas as fases do estudo, foi documentado nos planejamentos de aulas e em um diário de classe. Com base na hipótese que levantamos de que o *Whatsapp* poderia auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em Língua Inglesa, além de tornar o ambiente de ensino e aprendizagem da língua mais colaborativo, documentamos nesses planejamentos o momento da inserção do aplicativo nas aulas e também as tarefas que foram realizadas por meio dele para que atingíssemos nossos objetivos.

As observações dos planos, das aulas, da participação dos alunos no grupo do *Whatsapp*, da maneira como resolveram as tarefas solicitadas, assim como seus comportamentos em sala de aula e nos momentos em que discutimos sobre as novas atividades foram constantes. As observações, como nos assegura Severino (2007), é etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa.

A implementação do nosso plano de ação se deu justamente com a integração do aplicativo às aulas. Com o objetivo de também colher dados a partir desses momentos, as interações ocorridas no grupo do *Whatsapp* foram gravadas e analisadas. Os arquivos gravados das interações ocorridas nos auxiliaram no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos durante as atividades ocorridas e também serviram de subsídios para estabelecer um confronto entre o comportamento dos alunos antes e depois da implementação do nosso plano de ação.

A entrevista (utilizada na fase de avaliação), outro instrumento de coleta de dados usado nessa pesquisa, é, segundo Severino (2007), uma técnica de coleta de informações sobre determinado assunto que é diretamente solicitada aos sujeitos pesquisados. O pesquisador busca apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Severino (2007) classifica as entrevistas em não-diretivas, que são aquelas em que o pesquisador colhe as informações dos sujeitos a partir de discursos livres e; em entrevistas estruturadas, nas quais as questões são direcionadas e previamente estabelecidas. Thiollent (1986), entretanto, nos esclarece que na pesquisa-ação, em particular, as entrevistas sugerem que os entrevistados expliquem suas respostas, para que eles tenham um papel ativo na

investigação. De acordo com o autor, as explicações consistem em sugerir tipos de raciocínios não-conclusivos, que permitam ao entrevistado uma reflexão a respeito dos fatos observados.

Então, na pesquisa aqui proposta, procuramos seguir o modelo de entrevista explicado por Thiollent (1986), uma vez que a participação efetiva e a opinião dos alunos são de grande importância para direcionar a pesquisa. Essas entrevistas foram gravadas e realizadas com grupos de três a quatro alunos. Decidimos por realizar as entrevistas em grupos por entendermos que os alunos se sentiriam mais à vontade e conseguiriam desenvolver e expor melhor suas ideias a partir das opiniões dos colegas.

Tentamos tornar o momento da entrevista o mais descontraído possível, para que eles não se sentissem inibidos para colocar o que de fato achavam. Com essa intenção, dissemos que eles ficariam livres para escolher com quem gostariam de responder às perguntas da entrevista e observamos que eles optaram por fazer com os colegas mais próximos, com os quais também realizavam as tarefas no grupo.

Fizemos uma média de doze perguntas no roteiro de entrevista (APÊNDICE 2) para cada aluno. Essas perguntas estavam relacionadas às tarefas propostas no grupo de *Whatsapp*, ao papel do professor e dos alunos no grupo, suas percepções acerca daquela nova função que estávamos atribuindo ao aplicativo, às dificuldades que estavam encontrando, etc.

Frisamos, mais uma vez, que tentamos deixar os alunos à vontade e pedimos a eles que fossem bastante sinceros. Enfatizamos que suas críticas e opiniões eram de fundamental importância para que modificássemos as estratégias de planejamento e realização das tarefas no grupo. Como explica Engel (2000), a pesquisa-ação é autoavaliativa, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção.

3.5 Critérios de análise da pesquisa

Os dados gerados nas fases de coleta de dados foram analisados levando em consideração as interações sucedidas no grupo de *Whatsapp*, bem como aquelas ocorridas entre os alunos para a execução das tarefas.

Buscamos ainda verificar se o aplicativo foi percebido e utilizado pelos aprendizes como uma ferramenta de mediação na aprendizagem/aquisição da Língua Inglesa e se, a partir das tarefas e dos contatos realizados no grupo, conseguimos oportunizar mais momentos para

o desenvolvimento de habilidades pouco estimuladas em sala de aula, bem como da competência comunicativa dos alunos.

De igual modo, pretendemos examinar se nas interações realizadas houve colaboração entre os alunos, de que modo eles percebiam o papel de seus pares, se juntos tinham mais facilidade ou não na execução do que era proposto e se eles passaram a ser mais responsáveis pelo próprio aprendizado.

Também pretendemos identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na execução das tarefas propostas no grupo e os consequentes obstáculos que se apresentaram à professora na inserção do aplicativo como ferramenta pedagógica nas aulas de inglês.

3.6 Considerações relativas à ética na pesquisa e à generalização dos resultados

Importante ressaltar aqui que, antes de iniciar as coletas dos dados, conversamos com os alunos participantes dessa pesquisa (que são todos menores de idade) e apresentamos a eles e a seus pais explicações sobre a pesquisa, sobre os seus objetivos e os procedimentos que seriam realizados. Após essa exposição, obtivemos deles o consentimento (por meio da assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento – Apêndices 3 e 4, respectivamente) para que déssemos início à pesquisa.

As questões éticas tiveram prioridade sobre todas as demais durante a realização dessa investigação, sendo este estudo, inclusive, submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, com parecer favorável a sua realização, conforme Anexo 2. Todo o material coletado foi utilizado somente para fins de estudo e, após a sua conclusão, todo esse material será mantido sob nossa responsabilidade por um período de cinco anos.

A apresentação de todos os dados coletados, seja através de questionários, entrevistas ou interações no *Whatsapp* visa preservar a identidade dos participantes, de modo a garantir o anonimato a todos eles. Seus nomes não foram e jamais serão divulgados. Na apresentação dos resultados dessa pesquisa, os nomes dos participantes serão substituídos pela letra A (aluno), seguido por um número sequencial.

É importante salientar que embora desejássemos obter informações sobre os resultados do uso do *Whatsapp* aplicáveis a todas as turmas de Ensino Médio, as informações obtidas nessa pesquisa não são generalizáveis, mas específicas à turma com a qual trabalhamos.

Thiollent (1986) destaca que fazer conhecer os resultados de uma pesquisa entre os próprios participantes e também entre a comunidade que não participou efetivamente da pesquisa poderá gerar reações, contribuir para a tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e investigação.

Conscientes da necessidade da divulgação dos resultados de nossa pesquisa (sejam eles favoráveis ao uso do aplicativo *Whatsapp* ou não) entre os alunos e, principalmente, entre professores de línguas estrangeiras, pretendemos realizar palestras, bate-papos e encontros com esses professores a fim de expor o que foi realizado, desde os planejamentos de tarefas até as reações dos alunos no grupo, para que, dessa forma, possamos discutir e difundir novas ideias para o ensino de línguas.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como vimos em nossa seção metodológica, a pesquisa-ação está organizada em quatro etapas: a fase exploratória ou diagnóstica, a fase de elaboração do plano de ação, a de implementação desse plano e, por fim, a fase de avaliação (THIOLLENT, 1986).

Nosso capítulo de análises foi, então, organizado levando em consideração as fases da pesquisa-ação.

Em um primeiro momento apresentamos, analisamos e discutimos os dados obtidos a partir de um questionário que serviu de amparo para o diagnóstico de uma situação-problema. Em seguida, baseados no que descobrimos a partir dos questionários, expomos e explicamos o nosso plano de ação, ou seja, o modo como foi feita a inserção do aplicativo *Whatsapp* nas aulas de inglês e as atividades realizadas por meio desse aplicativo que visavam sanar as deficiências que havíamos detectado na fase anterior.

Com o plano de ação já estabelecido, descrevemos como se deu a implementação desse plano. Apresentamos partes das tarefas realizadas pelos alunos (como os pôsteres, trechos das produções orais – áudios – respostas às perguntas sobre vídeo enviado, etc.) e suas colocações expostas no grupo. Nesse momento, conseguimos observar o comportamento dos alunos, suas interações, o modo como realizaram as tarefas propostas, o desenvolvimento ou não desenvolvimento das habilidades linguísticas que não eram enfatizadas antes do aplicativo, etc.

A etapa posterior à implementação do plano de ação é a de avaliação. Em nossa pesquisa, apesar de estarmos avaliando os procedimentos constantemente, essa etapa culmina com a realização das entrevistas. Os dados revelados foram avaliativos e, baseado neles (e em outros dados colhidos no decorrer da pesquisa), percebemos o que deveria e o que não deveria ser modificado para um melhor resultado do nosso plano de ação.

É importante observar que durante a análise das entrevistas, contrapomos nosso ponto de vista ao dos alunos, levando em consideração seus comentários e também seus comportamentos no decurso de todo o estudo. Buscamos compreender seus motivos para alguns desses comportamentos, as dificuldades encontradas por eles na inserção do *Whatsapp* nas aulas de inglês, suas opiniões, críticas e sugestões acerca dessa nova função dada ao aplicativo.

Vejamos os dados obtidos em cada uma dessas etapas.

4.1 Diagnóstico das necessidades discentes e docentes

Na turma de terceiro ano do Ensino Médio integrado ao técnico de eletrônica, assim como em outras turmas de Ensino Médio do Instituto Federal do Piauí, sentíamos necessidade de trabalhar habilidades como a produção e a compreensão oral em Língua Inglesa, bem como a competência comunicativa dos alunos. Sentíamos falta de fazê-los interagir na língua que estavam estudando, de criar ambientes de trocas de conhecimento e de torná-los mais responsáveis pela própria aprendizagem. Procuramos, então, confirmar se essa era também uma necessidade dos alunos da turma em que pretendíamos aplicar algo novo e, para isso, utilizamos o nosso primeiro instrumento de coleta de dados, o questionário.

Elaboramos e aplicamos um questionário (APÊNDICE 1) composto de dez perguntas (abertas e fechadas) que tinham o objetivo de sondar a opinião dos discentes a respeito das aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio. Nesse questionário, observamos os apontamentos dos alunos sobre:

- I. as habilidades focadas pelos professores em sala de aula;
- II. o grau de satisfação deles (discentes) com o foco na(s) habilidade(s) trabalhada(s);
- III. interação em LI entre eles e entre eles e seus professores;
- IV. suas necessidades e expectativas nas aulas de LI;
- V. a importância do uso de atividades com foco na comunicação;
- VI. o modo como seus professores os avaliam;
- VI. a utilização de outros meios para ajudar na aprendizagem da língua.

Dos 20 alunos de nossa turma de pesquisa, apenas 1 deixou de responder ao questionário. No dia da aplicação, 1 dos alunos não estava presente e não conseguimos obter suas respostas em nenhum outro momento, pois, por um problema de saúde, esse aluno se manteve afastado da escola por algum tempo. Apesar de não ter respondido ao questionário e também não ter participado das entrevistas ao final da pesquisa, o estudante esteve envolvido o tempo todo em todas as atividades que foram propostas no grupo de *Whatsapp*, já que se tratava de um momento da turma como um todo e não fazia sentido algum excluí-lo de algo que ele conseguiria realizar à distância com a ajuda de seus colegas.

Então, dentre os 19 estudantes que foram questionados sobre como as aulas de LI acontecem no Ensino Médio (não apenas no ano em questão, mas também nos anos

anteriores), 14 foram bastante enfáticos ao afirmarem que na maioria das vezes as aulas são explicativas e com pouca prática. Em suas respostas, os discentes deixaram claro que as aulas de inglês eram focadas na leitura e na gramática da língua. Podemos ver algumas dessas respostas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Respostas dos alunos sobre como as aulas de LI acontecem no Ensino Médio

ALUNO	RESPOSTAS
A1	<i>“O professor costuma utilizar o livro, focando na gramática e na leitura.”</i>
A2	<i>“Os professores ensinam a gramática, passam atividades de interpretação de texto básica.”</i>
A3	<i>“Respondemos atividades e treinamos a escrita. O professor(a) foca na gramática.”</i>
A4	<i>“As aulas acontecem na sala, com o auxílio de poucas ferramentas, às vezes o data show. E são focadas na gramática, com baixa interação.”</i>
A5	<i>“Professor focado em passar a matéria de maneira didática, na sala de aula, e focado na parte gramatical, de leitura e escrita.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Os outros 5 alunos deram repostas mais vagas como *“o professor ministra o conteúdo da aula”* ou *“aulas didáticas e práticas”*. Como eles foram mais sucintos em suas respostas, não conseguimos compreender nessa primeira pergunta o que de fato esses discentes achavam das aulas de LI. Apesar disso, podemos constatar que a maioria dos estudantes entrevistados concorda que as aulas de LI no ensino médio estão mais centradas no ensino da gramática e da leitura e que há pouca interação em LI entre eles.

A segunda pergunta de nosso questionário foi objetiva e a partir dela conseguimos extrair mais informações daqueles participantes que escreveram menos no questionamento anterior. Perguntamos a eles qual ou quais habilidades linguísticas eram mais trabalhadas nas aulas de LI e colocamos as opções gramática, leitura, escrita, compreensão oral e fala para que eles marcassem. É importante deixar claro que eles poderiam escolher mais de uma opção caso achassem que os professores focavam em mais de uma habilidade.

Como já era previsto, as habilidades que os alunos consideraram mais focadas pelos professores foram a leitura e a gramática. Em 16 dos 19 questionários analisados, os discentes marcaram a leitura como a habilidade ou como uma das habilidades mais estimuladas pelos professores em sala de aula. Em segundo lugar vem a gramática, que aparece em 15 das 19 respostas.

Somente 5 alunos acreditavam que a fala é uma das habilidades focadas nas aulas de inglês. A escrita apareceu em 4 dos 19 questionários analisados e, por fim, a compreensão oral, em apenas 3.

Vejamos no Gráfico 1, a seguir, quais habilidades são mais e menos estimuladas pelos professores nas aulas de LI, conforme as percepções dos estudantes da turma de terceiro ano.

Gráfico 1: Habilidades estimuladas em sala de aula



Fonte: A autora (2019).

É interessante observar que em todas as vezes que os alunos marcaram as habilidades de fala ou de compreensão oral como habilidades focadas pelos seus professores, eles também marcaram leitura e/ou gramática. É como se, de acordo com alguns alunos, as habilidades fala e compreensão oral até fossem estimuladas em sala de aula, mas não são necessariamente as mais focadas, já que sempre dividem lugar com outra(s). O mesmo não ocorre com os questionários nos quais os alunos consideraram que a leitura e/ou a gramática são os pontos mais destacados nas aulas de LI.

No Quadro 2, a seguir, conseguimos visualizar a importância dada à leitura e à gramática quando comparadas às outras habilidades, de acordo com as respostas dadas pelos discentes.

Quadro 2: Habilidades focadas pelos professores nas aulas de LI

ALUNOS	GRAMÁTICA	LEITURA	ESCRITA	COMPREENSÃO ORAL	FALA
A1	X	X			
A2	X	X			
A3		X		X	X
A4	X		X		
A5	X	X	X	X	
A6	X	X			
A7	X	X	X		
A8	X	X			
A9	X	X			X
A10		X			X
A11		X			
A12	X		X	X	X
A13	X	X			X
A14	X				
A15	X	X			
A16	X	X			
A17		X			
A18	X	X			
A19	X	X			

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Os resultados obtidos a partir das primeiras perguntas de nosso questionário evidenciaram o que já tínhamos em mente: as aulas de Língua Inglesa em turmas de Ensino Médio são, na maioria das vezes, centradas no ensino de conteúdos gramaticais e de leitura.

As respostas de nossos alunos nos levam a refletir sobre como nós, professores de inglês, estamos trabalhando a língua em sala de aula. Diante do feedback obtido a partir desse questionário, reconhecemos que as aulas seguem quase sempre o mesmo ritmo, não levam em consideração aspectos tão importantes do ensino de línguas, como é o aspecto comunicativo e parecem não fazer muito sentido para esses discentes.

Senefonte e Talavera (2018) afirmam que a oralidade assim como as habilidades comunicativas do ensino de línguas realmente estão sendo esquecida nas aulas de inglês. Os autores declaram que isso se dá em decorrência de limitações de naturezas diversas, mas destacam a superlotação das salas de aulas, sobretudo na Educação Básica, como uma das grandes dificuldades encontradas pelos professores de línguas. Do mesmo modo, Lightbown e Spada (1999) citam a limitação do tempo como fator negativo para a aprendizagem de uma

língua estrangeira na escola regular. Eles afirmam que uma ou duas horas de aula por semana jamais produzirão falantes de uma segunda língua.

Embora concordemos com as opiniões dos pesquisadores citados no parágrafo anterior e tenhamos consciência das limitações com as quais ainda nos deparamos nas aulas de LI no Ensino Médio, as opiniões de nossos alunos sobre as nossas aulas de inglês evidenciam que precisamos buscar em outros meios, maneiras de fazer com que a Língua Inglesa seja vista e utilizada por eles com funcionalidade e não apenas como um conjunto de regras gramaticais.

Os participantes de nossa pesquisa também foram indagados sobre a interação em inglês entre eles e entre eles e o(a) professor(a) durante as aulas de LI no Ensino Médio. Com essa pergunta, tínhamos o objetivo de averiguar se os alunos e seus professores se comunicavam em inglês em sala de aula e se usavam a língua para fins comunicativos. 8 dos 19 alunos que responderam ao questionário disseram que há interação em LI durante as aulas; 9 disseram que às vezes essas interações acontecem; e apenas 2 dos participantes afirmaram que esse tipo de contato nunca ocorre.

Quadro 3: Interação em LI durante as aulas

HÁ INTERAÇÃO EM LI DURANTE AS AULAS NO ENSINO MÉDIO?	SIM	NÃO	ÀS VEZES
QUANTIDADE DE ALUNOS	8	2	9

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Percebemos que as respostas sobre interação na língua-alvo foram mais divididas. Mesmo assim, a maioria afirmou que há interação em LI durante as aulas, mesmo que, de acordo com alguns deles, isso só ocorra às vezes.

Como docente de LI não apenas nessa turma, mas também em outras turmas de Ensino Médio, suspeitamos que os discentes consideraram que as interação em LI a qual nos referíamos nos questionários se tratavam daqueles momentos em que seus professores falam algo em inglês e eles reagem (seja com respostas curtas ou com alguma ação, sem necessariamente falar), já que em um outro ponto do questionário perguntamos a esses mesmos alunos se eles conseguiam se comunicar em LI e apenas 4 deles responderam que

sim, enquanto que os outros 15 declararam que não logram êxito ao tentar se comunicar na língua.

Também perguntamos a esses alunos se eles costumavam fazer atividades em que precisavam falar em inglês. Apenas 4 deles responderam que sim, o restante, ou seja, 15 alunos disseram que não costumavam realizar esse tipo de atividade.

Ora, se 15 dos 19 alunos não se consideram capazes de se comunicar usando a língua inglesa, tampouco fazem atividades em que a fala lhes é exigida, como pode haver interação na língua que está sendo estudada?

Schmitz (2009), ao considerar o ensino das habilidades linguísticas de LI em escolas da rede pública, afirma que é fato inegável a grade horária em vigor não permitir o desenvolvimento amplo de todas as habilidades. Todavia, o pesquisador acredita que, mesmo em uma aula dedicada à leitura de textos, o professor não deve deixar de usar o seu inglês para cumprimentar a turma ou dar instruções e orientações. O autor conclui que nesses momentos os alunos estão desenvolvendo, mesmo que minimamente, a compreensão auditiva e a fala, caso reajam (com respostas curtas e simples) ao que o professor disse.

Concluimos, pois, que nas aulas de LI dessa turma (tanto em 2018 quanto nos anos anteriores) houve e há momentos em que os professores cumprimentam os alunos em inglês (“*Hello!*”, “*Good morning!*”, “*Bye bye!*”, etc.), dão orientações (“*open your books on page...*”) e até pedem que eles leiam ou falem algo em inglês. Todavia, não há interações onde o foco é a comunicação de fato. Mais uma vez, as respostas dos estudantes nos fazem refletir a respeito de nossas práticas pedagógicas e suscitam questionamentos sobre se o que estamos fazendo em sala de aula é o suficiente para uma aprendizagem significativa da Língua Inglesa.

Outra pergunta feita aos estudantes da turma de terceiro ano se referia ao grau de importância que eles dão às atividades que oportunizam a utilização da língua com fins comunicativos. Os 19 alunos acreditam que a realização desse tipo de atividade é importante, apesar de terem dito que as aulas de LI são mais centradas na leitura e nos aspectos gramaticais da língua. Constatamos, pois, que os alunos sentem falta de atividades que visem o desenvolvimento da competência comunicativa e que essa não é uma necessidade apenas docente.

Sobre a frequência de atividades realizadas em grupos ou em duplas, apenas 3 alunos responderam que elas nunca ocorrem; 6 afirmaram que sempre fazem tarefas junto com os outros colegas e os outros 10 participantes informaram que somente às vezes trabalham em

grupos. Vemos no Quadro 4, a seguir, as opiniões dos discentes a respeito da frequência de atividades realizadas juntamente com outro(s) colega(s).

Quadro 4: Atividades em grupo e/ou duplas durante as aulas de LI

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊS REALIZAM ATIVIDADES EM GRUPOS OU DUPLAS NAS AULAS DE INGLÊS?	SEMPRE	NUNCA	ÀS VEZES
QUANTIDADE DE ALUNOS	6	3	10

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Questionamos os alunos acerca da realização de atividades em grupos porque acreditamos na importância desses momentos. De acordo com a teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1934), o conhecimento é construído socialmente, ou seja, é por meio da colaboração, da interação e da comunicação entre as pessoas que acontece a aprendizagem.

No mesmo sentido, Nunan (1989), Widdowson (1991), Littlewood (1981), Swain (2000) e outros estudiosos da área do ensino de línguas consideram de grande valia as ocasiões em que os aprendizes trabalham em conjunto. Os autores acreditam que os alunos desenvolvem a capacidade de negociar sentidos quando compartilham conhecimentos na construção de uma tarefa, independentemente do tipo de tarefa.

Pinho (2013) também ressalta a necessidade da elaboração de tarefas em que os próprios alunos possam se ajudar e, desse modo, estejam no centro do processo de aprendizagem. Ela explica que essas tarefas em pares e/ou grupos, em que os alunos colaboram com a aprendizagem uns dos outros, garantem aos aprendizes a ativação de suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Com a realização dos questionários, depreendemos que as atividades em grupo ocorriam (mesmo que 10 dos alunos questionados tenham informado que às vezes essas aconteciam) nas aulas de LI. Contudo, como indagamos os alunos apenas acerca da frequência desses momentos, não obtivemos respostas sobre o tipo de atividade e do modo como são realizadas nas aulas.

Outro questionamento feito aos discentes estava relacionado ao feedback que eles recebem de seus professores durante as atividades de sala de aula. Com essa indagação, tínhamos a intenção de saber como os professores de LI avaliam os aprendizes, se eles observam e levam em consideração todos os momentos de aula, se o desenvolvimento das várias habilidades e competências dos alunos é percebido ou se as avaliações que acontecem ficam limitadas às tradicionais provas escritas.

A maioria dos alunos disse que o feedback que eles recebem de seus professores é geralmente feito por meio das provas mensais e bimestrais, quando recebem suas notas. Alguns afirmaram que não há uma avaliação individual nos momentos de sala de aula, somente geral. Todavia, em um dos questionários, um discente nos declarou que, às vezes, o professor aponta um ou dois alunos durante a aula e pede que leiam um texto ou uma frase do livro e, dessa forma, observa como os alunos realizam as atividades.

Vejam algumas das colocações dos discentes a respeito do feedback que recebem ou não de seus professores de LI.

Quadro 5: Respostas dos alunos acerca do feedback que recebem em sala de aula

ALUNO	RESPOSTAS
A1:	<i>“Às vezes o professor escolhe um aluno e pede para o mesmo falar ou ler a frase do livro.”</i>
A2:	<i>“... muitas vezes o professor acredita que todos aprenderam por ouvir a maioria”</i>
A3:	<i>“... quase não temos avaliação em sala de aula, nas poucas existentes, o professor faz umas perguntas pra alguns alunos...”</i>

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

As respostas que obtivemos a partir dos questionários mais uma vez confirmaram as nossas percepções iniciais. Como já mencionamos, o tempo do professor em sala de aula é exíguo, o que não permite (ou pelo menos dificulta) a observação de todos os alunos e das competências desenvolvidas por eles.

Um olhar mais individualizado, como os próprios estudantes declararam em suas falas, é raro. Quando os professores apontam alguém para falar ou ler determinado texto, os alunos mais comunicativos e extrovertidos se sobressaem, são os escolhidos e, de alguma forma, são avaliados. Por outro lado, aqueles mais tímidos ficam escondidos e são avaliados somente na hora da prova escrita.

Com a confirmação de que o feedback que os aprendizes recebem quase sempre se restringe às notas que recebem nas provas escritas realizadas mensal e/ou bimestralmente, compreendemos que é importante criar momentos e ambientes de mais proximidade com os alunos, onde consigamos gerar oportunidades de fala para todos e onde tenhamos a possibilidade de escutar tanto os alunos mais comunicativos quanto os mais retraídos. Apesar das grandes dificuldades que enfrentamos (como o tempo restrito ou as turmas numerosas) como professores, temos a consciência de que todo estudante carece de atenção, de observações individualizadas e que não podemos limitar nossas avaliações e feedbacks a respeito do desenvolvimento das habilidades e competências desses alunos a apenas um instrumento de avaliação, como é o caso das provas escritas.

Perguntamos ainda aos discentes de nossa turma de pesquisa se, além das aulas, eles faziam uso de algum outro meio (vídeo games, músicas, filmes, jogos diversos, etc.) para aprender inglês. Com exceção de 1 aluno, todos disseram que sim, que procuram aprender inglês também por outros meios. Alguns escreveram que assistem a videoaulas, outros que assistem a filmes e séries, que utilizam o aplicativo Duolingo¹⁶, que escutam músicas, etc.

No Quadro 6, que segue, podemos ver algumas das respostas dos alunos sobre ferramentas que os auxiliam na aprendizagem de inglês.

Quadro 6: Respostas dos alunos acerca do uso de ferramentas extras para aprender inglês

ALUNO	RESPOSTAS
A1	<i>“... utilizo muito a internet para procurar arquivos de inglês e também videoaulas no youtube.”</i>
A5	<i>“Assisto filmes e séries, leio artigos ou textos em inglês e por meio de aplicativos.”</i>
A6	<i>“Escuto músicas em inglês, vejo como é a pronúncia das palavras...”</i>
A9	<i>“Sim. O aplicativo Duolingo.”</i>
A12	<i>“Sim. Redes sociais.”</i>
A16	<i>“Sim. Youtube.”</i>

¹⁶Conforme o site www.duolingo.com, o Duolingo é a plataforma de ensino de idiomas mais popular e o aplicativo de educação mais baixado do mundo, com mais de 300 milhões de usuários. A missão da empresa é tornar a educação de idiomas gratuita, divertida e acessível a todos. O Duolingo foi desenvolvido para parecer um jogo e, de acordo com o site, tem eficácia cientificamente comprovada.

A18	<i>“Sim, jogo vídeo game e assisto filmes em inglês.”</i>
-----	---

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Como podemos observar, os alunos parecem sentir necessidade de mais momentos com a língua inglesa. Eles buscam através de outros meios suprir essa necessidade e se utilizam de ferramentas como o computador e/ou seus smartphones para isso, como constatamos em suas falas.

Matos e Nicolaides (2018) nos explicam que a quantidade de fontes para o aprendizado de línguas tem crescido consideravelmente e que isso tem ajudado muitos estudantes a aprender inglês e a desenvolver a autonomia no estudo da língua.

Em um artigo que trata da importância da autonomia no ensino e na aprendizagem de línguas, Salbergo (2014) destaca que os alunos são considerados autônomos quando apresentam responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem e acrescenta que esses aprendizes desenvolvem senso de independência e trabalham junto com seus professores e colegas com o intuito de alcançar objetivos em comum e contribuir com o grupo como um todo.

Leffa (2003) acrescenta que estudantes autônomos, aqueles que por conta própria foram além do que lhe foi exigido em sala de aula, são geralmente os que logram êxito na aquisição de uma língua estrangeira. O estudioso ainda afirma que só é possível aprender inglês se o aluno for autônomo. “Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua” (LEFFA, 2003, p. 8).

Os discentes participantes de nosso estudo demonstram em seus relatos certo compromisso com o próprio aprendizado. Eles não deixam que o contato que têm com a LI se restrinja às atividades de sala de aula e aos contatos que têm com o professor. Pelo contrário, aproveitam os recursos disponíveis para ampliar seus conhecimentos e, dessa forma, tornam-se autores da própria aprendizagem.

Conforme mencionamos no início desse capítulo, as respostas obtidas a partir do questionário aqui analisado nos auxiliaram para que pudéssemos confirmar ou refutar as ideias que tínhamos a respeito do ensino de LI no Ensino Médio (e mais especificamente na turma de terceiro ano de eletrônica) e a partir daí traçar nosso plano de ação.

Constatamos, então, que:

- I. As aulas de LI são focadas no ensino de gramática e de leitura e o desenvolvimento das outras habilidades linguísticas não acontece;
- II. Os discentes consideram importante e sentem necessidade do desenvolvimento das outras habilidades (como a fala e a compreensão auditiva) e também dos aspectos comunicativos da língua, já que disseram que as atividades que oportunizam o uso da língua para fins comunicativos devem ser realizadas nas aulas de inglês;
- III. A maioria dos alunos afirma haver momentos de interação em LI durante as aulas, entretanto, a partir de nossas observações e analisando as outras respostas dadas pelos mesmos alunos no questionário, concluímos que essas interações em LI as quais os discentes se referem se limitam a cumprimentos, orientações do professor e algumas frases curtas faladas por esses estudantes;
- IV. Durante as aulas de LI, há o desenvolvimento de atividades em grupos ou em duplas, mesmo que somente “às vezes” elas aconteçam;
- V. O feedback que os aprendizes recebem de seus professores quase sempre se restringe às notas que recebem nas provas escritas realizadas mensal e/ou bimestralmente;
- VI. Os alunos da turma de terceiro ano do ensino médio integrado ao técnico de eletrônica demonstram compromisso com a própria aprendizagem à medida que utilizam outros meios, como filmes, músicas, aplicativos de celular e/ou games para aprender inglês quando não estão em sala de aula.

Após o levantamento do diagnóstico de uma situação considerada problemática, já que constatamos que as aulas de inglês na nossa turma de pesquisa estão limitadas aos aspectos formais da língua e negligenciam o desenvolvimento de outras habilidades e competências, refletimos sobre nossas práticas pedagógicas e percebemos que precisamos buscar meios de modificar essa situação que nos incomoda. Partimos, então, para a elaboração do nosso plano de ação.

4.2 Elaboração e aplicação do plano de ação

4.2.1 Elaboração do plano

De acordo com as pesquisas escrutinadas na seção teórica de nossa dissertação (Capítulo 2), o aplicativo *Whatsapp* pode ser um poderoso instrumento no ensino-aprendizagem de línguas (SENEFONTE e TALAVERA, 2018; MOTA, 2017; COELHO e PINHEIRO, 2017; COSTA e LOPES, 2015, etc.), já que ele oferece inúmeros recursos para o desenvolvimento das diferentes habilidades linguístico-discursivas (SENEFONTE e TALAVERA, 2018), estimula os alunos a colaborarem e a trabalharem como um time na realização de tarefas (BOUHNİK e DESHEN, 2014), amplia o tempo de exposição desses alunos com a língua, possibilita a participação dos aprendizes mais tímidos (COELHO e PINHEIRO, 2017) e o seu uso é considerado “conveniente, motivante, relevante, fácil, rápido de preparar e atual” (SOUZA, 2013, p. 21).

Pelas razões consideradas anteriormente e concordando com o que os pesquisadores afirmam acerca do uso do aplicativo *Whatsapp* com fins pedagógicos nas aulas de línguas estrangeiras, vimos nele uma possibilidade de auxílio para solucionar a situação-problema (diagnosticada e confirmada a partir dos questionários) das aulas de LI em turmas de Ensino Médio e mais particularmente da turma de terceiro ano do ensino médio integrado ao técnico de eletrônica, nossa turma de pesquisa.

Com a ideia de que, através do aplicativo, poderíamos criar um ambiente de aprendizagem onde estaríamos mais próximos dos alunos, expandiríamos o tempo de contato deles com a LI, conseguiríamos interagir na língua-alvo, realizar tarefas com foco no desenvolvimento de habilidades pouco ou não estimuladas em sala de aula e da competência comunicativa, além de incentivar a colaboração e a autonomia do aprendiz, conversamos com os discentes da turma e decidimos criar nosso grupo de *Whatsapp*.

Apesar de observar que os estudantes passam mais tempo conectados à internet através do telefone celular, explicamos a eles que poderíamos utilizar qualquer das versões de uso do aplicativo, seja através de seus computadores (*Whatsapp* Web) ou de seus smartphones. O objetivo seria participar das atividades propostas no grupo.

Com a criação do grupo já discutida, precisávamos, então, elaborar as atividades que direcionariam as interações que ocorreriam e que iriam sanar aqueles problemas

diagnosticados a partir das respostas obtidas nos questionários, como é o caso da carência de atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de fala e de compreensão oral e também da competência comunicativa dos alunos. Salientamos ainda que o desenvolvimento das outras habilidades, como a leitura, a gramática e a escrita também foram consideradas no momento do planejamento das atividades.

Optamos por planejar e sugerir no grupo a realização de tarefas. Como define Jane Willis (1996), as tarefas são um tipo de atividade nas quais os aprendizes resolvem problemas, solucionam enigmas e compartilham informações ou experiências utilizando quaisquer recursos que possuem na língua-alvo. No mesmo sentido, Ellis (2004) afirma que as tarefas envolvem um significado pragmático, o uso da língua em contextos. Acreditamos que, por meio da realização de tarefas, sairíamos do que Ellis (2004) chama de exercícios, ou seja, aquelas atividades mais voltadas para o significado de formas linguísticas independentemente de contexto.

A elaboração dessas tarefas levou em conta os conhecimentos prévios dos alunos relativos à língua e também ao uso do aplicativo. Além disso, foram desenvolvidas seguindo o conteúdo que estávamos trabalhando em sala de aula, pois pensamos nelas como um complemento, uma maneira de ampliar o conteúdo, saindo apenas da leitura e da realização dos exercícios propostos no livro e abrindo a possibilidade de momentos de interação, fazendo com que os alunos colocassem em prática, de forma funcional, o que estavam estudando e desenvolvessem, além da competência comunicativa, as habilidades pouco ou não estimuladas no curto espaço de tempo disponibilizado para as aulas de LI no Ensino Médio.

Outro ponto que precisa ser enfatizado é que as tarefas foram planejadas de modo que os alunos as realizassem em duplas ou em grupos e que, dessa forma, eles pudessem colaborar uns com os outros na construção do que era proposto. Caso um dos participantes do grupo encontrasse dificuldades na concretização da tarefa, o(s) outro(s) auxiliaria(m) e juntos eles estariam aprendendo.

No total, planejamos e propusemos cinco tarefas e cada uma delas deveria ser enviada no grupo dentro do prazo de uma semana. A cada tarefa realizada, registramos resultados, considerações acerca dos nossos objetivos (se estavam sendo alcançados, se as tarefas realizadas naquele novo ambiente estavam mesmo sendo eficientes na solução dos problemas diagnosticados) para podermos ir modificando o planejamento inicial ou a forma como

estávamos solicitando as tarefas (com explicações extras na sala de aula ou não, uso da língua materna para explicar algo no grupo ou não, etc.).

Vejamos como se deu cada fase de aplicação do nosso plano de ação.

4.2.2 Aplicação do plano

A etapa de aplicação do plano de ação é justamente a fase em que descrevemos e demonstramos como os alunos reagiram à implementação do nosso plano, ou seja, como se comportaram no grupo de *Whatsapp*, como resolveram as tarefas que foram propostas a eles, quais ideias expunham no grupo, etc. Então, é aqui que relatamos e mostramos, através de imagens das interações sucedidas no grupo, o que de fato aconteceu enquanto o nosso plano se concretizava.

Como explicamos em nossa seção metodológica, em um primeiro momento conversamos com os alunos sobre a criação do grupo de *Whatsapp* e em poucos dias ele estava criado. Decidimos que, além das tarefas, também usaríamos o grupo para tratar de assuntos diversos (lazer, dúvidas de sala de aula, cumprimentos e comunicações de um modo geral) e que essas interações sempre ocorreriam em inglês, pois, dessa forma, estaríamos usando a língua com funcionalidade e assim, solucionaríamos o problema da falta de interação em LI.

Assim que o grupo foi criado, os alunos interagiram bastante. Eles se cumprimentaram, brincaram sobre só falar/escrever em inglês, disseram que não sabiam falar, entretanto, estavam sempre utilizando a Língua Inglesa. Além disso, quando um colega reclamou dizendo que não sabia falar em inglês, um outro imediatamente reagiu afirmando que eles estavam ali no grupo para aprender mesmo.

Consideramos esse primeiro momento interessante e positivo. Estávamos, pela primeira vez, conversando em LI. Na Figura 1, podemos observar as primeiras interações ocorridas no grupo de *Whatsapp*, assim que o integramos às aulas.

Figura 1: Primeiras interações sucedidas no *Whatsapp*



Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Observamos também que em determinados momentos (quando tinham dúvidas de vocabulário ou quando não sabiam como se expressar), alguns alunos recorriam ao tradutor para não deixar de participar das conversas no grupo.

Apesar de as construções feitas a partir do uso do tradutor nem sempre corresponderem às ideais propostas pelo interlocutor, consideramos o fato desses aprendizes irem em busca de informações para conseguirem se comunicar como algo bastante positivo, pois, de alguma forma, eles estavam em contato com a língua e a utilizaram para interagir, para se comunicar, para não ficar de fora daquele grupo do qual toda a turma estava participando.

É interessante observar que essa vontade de participar das conversas que aconteciam no grupo também foi constatada no estudo de Bouhnik e Deshen (2014). Os autores explicam que o grupo de *Whatsapp* dá aos alunos sensação de pertencimento. “Parece que o pertencimento a um grupo de *Whatsapp* reforça a conexão do aluno com a turma” (BOUHNİK E DESHEN, 2014, p. 226)¹⁷.

Senefone e Talavera (2018) também nos explicam que o uso do aplicativo pode ajudar os aprendizes a identificarem jargões e abreviações, a serem mais breves, mais empáticos e

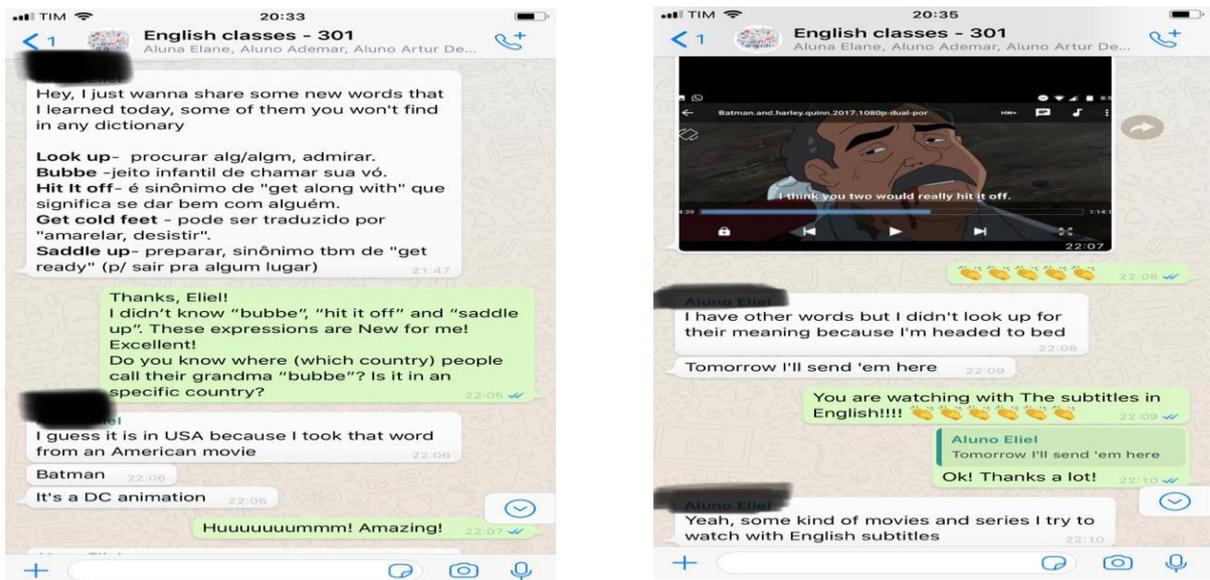
¹⁷ “It seems that belonging to a Whatsapp group reinforced the student’s connection to the class.”

atentos ao escolherem suas colocações. De fato, com a possibilidade dessas interações no grupo, percebemos que os estudantes da turma de terceiro ano estavam se esforçando para usar formas “adequadas” de falar e estavam sempre procurando expressões coloquiais ou abreviações da língua, como LOL (*laughing out loud* – rindo muito) ou BTW (*by the way* – por falar nisso/ a propósito) – para citar algumas que foram utilizadas no grupo.

É importante salientar que as oportunidades de feedback também se intensificaram com a criação do grupo, sendo que esses retornos não partiram apenas da professora. Vez ou outra os alunos que tinham maior facilidade com a língua perguntavam o que o colega queria dizer e ajudavam da maneira deles. Alguns desses alunos que gostavam mais de inglês também chegaram a postar algumas vezes curiosidades e expressões da LI como forma de ensinar algo aos demais e foi bastante interessante aquelas informações partirem deles e não apenas da professora, como estavam acostumados em sala de aula.

Na Figura 2, podemos constatar um momento no qual um dos discentes partilha curiosidades acerca de vocabulários e expressões que ele mesmo havia pesquisado.

Figura 2: Momento em que um dos alunos participantes colabora no grupo



Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Momentos como os citados no parágrafo anterior e demonstrados na Figura 2 corroboram o que Bouhnik e Deshen (2014) declaram sobre o uso do *Whatsapp* na sala de aula. De acordo com os autores:

O Whatsapp capacita os estudantes a cooperarem e a trabalharem como um time, habilidade importante no século XXI, mas que não é completamente desenvolvida na sala de aula tradicional. O diálogo entre os estudantes, se espontâneos ou direcionados pelos professores, cria uma atmosfera de cooperação, solidariedade e união para resolver problemas e lidar com desafios... (BOUHNİK E DESHEN, 2014, p. 229)¹⁸.

Apesar de os primeiros dias terem sido bastante movimentados no grupo, de os alunos terem se comunicado em LI e de terem buscado informações na internet para participar das interações, percebemos que com o passar do tempo, os alunos perderam o interesse de usar o grupo e, como forma de fazer com eles se motivassem novamente antes de dar início às tarefas, começamos a fazer perguntas sobre um assunto que estava em alta na época: o casamento real do príncipe Harry com Meghan Markle.

Como havíamos observado algumas alunas comentando sobre o tal casamento durante a aula, ponderamos que esse seria um tema que chamaria a atenção dos alunos, mesmo que os meninos só reagissem a esse assunto para brincar. Enviamos várias fotos do casamento, tentamos falar sobre os trajes que eram usados naquela ocasião, perguntamos qual ou quais tinham chamado a atenção deles, se eles usariam tais tipos de roupas, etc. Lançamos essas perguntas esperando receber respostas, porém, a tentativa foi frustrada. Dos vinte alunos participantes do grupo, apenas três comentaram algo. O restante da turma sequer reagiu ao que os três colegas disseram. Após essa primeira experiência malograda, fizemos mais uma tentativa, mas também não obtivemos êxito.

Com as nossas investidas sem sucesso, paramos para avaliar o que estava acontecendo e observamos que, apesar de terem nos relatado nos questionários que sentiam falta de mais interações em LI e que achavam importante o desenvolvimento de algumas habilidades não trabalhadas em sala de aula, nem todos os estudantes da nossa turma de pesquisa estavam dispostos a ter esses momentos.

Diferentemente dos alunos de cursos de idiomas, como os das pesquisas de Jonusan (2017) e Costa e Lopes (2015), bem como dos estudantes adultos de curso superior participantes dos estudos de Severo (2016), os estudantes da turma de terceiro ano de ensino médio pareciam não estar tão interessados em se comunicar em LI ou em desenvolver

¹⁸ "Whatsapp unables students to co-operate and work as a team, an essential skill in the 21 century, which is not fully developed in the traditional class. the dialogue between students, whether spontaneous or directed by the teachers, creates an atmosphere of cooperations, solidarity, and coming together to solve problems and deal with challenges."

determinadas habilidades. Suas preocupações pareciam estar mais voltadas para as notas nas várias disciplinas que estavam estudando na escola e, como aquelas interações no grupo de *Whatsapp* não valiam notas, eles só participavam quando sentiam vontade.

A partir dessa constatação, decidimos que iniciariamos as tarefas que havíamos planejado e que a realização delas e as interações no grupo seriam contabilizadas como parte das notas dos alunos, juntamente com a prova escrita a que eles eram submetidos todo bimestre. Informamos a decisão aos estudantes, todos compreenderam e concordaram e, dessa forma, demos início à concretização dessas tarefas.

Passemos agora para uma explanação sobre como cada tarefa foi planejada e de que forma elas foram implementadas em nossa turma de pesquisa.

4.2.2.1 Pôsteres

Conforme explicado na metodologia, a primeira tarefa sugerida foi a realização e envio de um pôster juntamente com áudios relacionados ao conteúdo desse pôster. A tarefa deveria ser realizada em grupos de três alunos e cada grupo deveria enviar suas produções dentro do prazo de uma semana.

Como em sala de aula estávamos lendo textos que tratavam de doação de sangue e de órgãos, pensamos na produção de cartazes que tivessem o objetivo de divulgar uma campanha de doação. Os alunos, então, escolheriam um público que desejassem ajudar (idosos, crianças doentes, vítimas de enchentes, etc.) e a partir desse público, criariam cartazes que deveriam conter informações como: quem a campanha deseja ajudar, quais itens precisam ser arrecadados, quais os motivos da campanha, qual o local de entrega dos itens, qual o contato dos responsáveis e também frases que motivassem as pessoas a fazerem as doações.

Após o envio dos pôsteres no grupo, cada um dos integrantes da equipe precisava enviar um áudio com alguma informação acerca da campanha. O objetivo dessa tarefa foi fazer com que, juntos, os alunos trabalhassem suas várias competências e que também observassem de que modo se escreve e se monta um pôster de uma campanha solidária. Estariamos, dessa forma, incentivando o uso da língua para uma situação que não era apenas de sala de aula, mas algo possível de acontecer fora dela.

Juntamente com seus colegas, os estudantes estariam escolhendo o vocabulário e a linguagem adequada para aquele tipo de texto, as figuras/fotos que melhor se encaixavam,

discutiriam suas opiniões, etc. Além disso, com o envio dos áudios, eles estariam usando a língua para falar sobre suas campanhas e também estariam escutando o que os colegas diziam, desenvolvendo, assim, habilidades pouco estimuladas em sala de aula, como nos foi relatado nos questionários.

Como a produção dos pôsteres foi a primeira tarefa que nossos alunos de fato executaram no nosso grupo de *Whatsapp*, decidimos explicá-la em sala de aula para que tudo ficasse devidamente claro para eles, porém, as outras tarefas foram explanadas no próprio grupo para que, dessa forma, gerássemos mais interação naquele ambiente.

O resultado de nossa primeira tarefa foi bastante positivo. Os vinte alunos da turma participaram efetivamente de sua realização. Percebemos que, juntos, as equipes recorreram a vários sites em busca de fotografias para a construção de seus cartazes, foram criativos, treinaram vocabulário e pronúncia e enviaram seus áudios em inglês complementando as informações que haviam colocado nos pôsteres. Na Figura 3, podemos visualizar algumas das produções enviadas em nosso grupo de *Whatsapp*.

Figura 3: Concretização da primeira tarefa proposta nos Pôsteres



Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Na concretização dessa primeira tarefa, observamos que ocorreu um forte processo interativo entre os integrantes de cada grupo, pois até os estudantes mais tímidos em sala de aula nos surpreenderam com o envio de seus áudios. Os alunos se ajudaram e construíram

seus pôsteres e suas falas de forma bastante criativa. Isso confirma a teoria sociointeracionista, quando Vygotsky (1934) nos explica a diferença do que o aprendiz é capaz de produzir sozinho e o que ele consegue atingir em colaboração com outros aprendizes.

As produções escritas e orais dos alunos envolveram vários aspectos cognitivos e criativos, tais como: planejamento, organização, lógica das informações, coerência com as imagens e compartilhamento dos conhecimentos.

Além de termos percebido o entusiasmo e o empenho dos alunos na confecção e no envio dos pôsteres, ainda conseguimos escutar a voz de todos os estudantes da sala falando sobre suas campanhas e, em alguns casos, fizemos perguntas em cima do que nos era informado. O resultado da primeira tarefa nos mostrou que o uso do *Whatsapp* nos possibilitou mais momentos de feedback, pois conseguimos escutar a todos os alunos, percebemos suas dúvidas e tivemos condição de trabalhar essas dúvidas tanto em sala de aula quanto no próprio grupo.

Na pesquisa de Bouhnik e Deshen (2014), um dos professores entrevistados relata que, com a criação do grupo de *Whatsapp* de sua turma, ele conseguiu aprender mais sobre e com os seus alunos, começou a perceber mais o que os chateava, o que os ajudava, em que áreas eles se sobressaiam, quem respondia às suas perguntas com mais certeza e quem demonstrava mais dúvidas, etc. O professor ainda afirma que o grupo lhe ajudou a conhecer mais seus alunos.

Em nossa pesquisa também podemos confirmar que a criação do grupo nos possibilitou uma maior proximidade com os nossos alunos e que a oportunidade dada a todos eles de se expressarem (seja por meio de áudios, escrevendo ou mesmo enviando *emoticons*) nos fez conhecer melhor suas aptidões e algumas de suas dificuldades.

Além disso, percebemos que, como em poucos momentos das aulas de LI, os estudantes utilizaram a língua com funcionalidade, negociaram sentidos para serem compreendidos a partir de seus cartazes e de seus áudios e estavam desenvolvendo outras habilidades e competências. Afirmamos que isso já se apresenta como um ponto positivo, apesar de nem tudo ter ocorrido como esperávamos durante a implementação do nosso plano de ação.

4.2.2.2 Conversa direcionada pela professora

Levando em consideração o que Schmitz (2009) nos esclarece quando diz que “sem oportunidades para ouvir e falar, o aluno tende a esquecer das regras gramaticais que internalizou” (SCHMITZ, 2009, p. 14), compreendemos que precisávamos criar no grupo um momento para que nossos aprendizes conversassem sobre algo que os fizessem colocar em prática o inglês e também usassem o que estavam aprendendo em sala de aula para se comunicar, pois sem essa oportunidade, os alunos estariam aprendendo um tópico gramatical sem utilidade alguma.

Então, nossa segunda tarefa foi uma conversa direcionada pela professora. Decidimos que no grupo de *Whatsapp* levantaríamos alguns questionamentos aos alunos relativos a pontos que eles desejassem mudar em si mesmos, ou na vida, ou no mundo. Começaríamos com “*If you could change anything in yourself, what would it be?*” (Se você pudesse mudar algo em você, o que seria?) e aguardaríamos os primeiros alunos se manifestarem. Prosseguiríamos com “*Why would you change this?*” (Por que você mudaria isso?) e, à medida que eles respondessem, gerávamos momentos de interação nos quais eles pudessem falar de situações hipotéticas e de condições.

Deixaríamos os alunos à vontade para responderem da forma que achassem melhor (escrevendo, enviando áudios, vídeos e até mesmo figuras). Eles poderiam também interagir com os colegas, caso desejassem perguntar algo e estariam livres para corrigir ou argumentar sobre as respostas dos outros.

Com já explicado anteriormente, o objetivo dessa tarefa foi fazer com que os discentes colocassem em prática, de forma interativa e funcional, o que estavam estudando em sala de aula, mas de modo que fizesse sentido para eles e que pudesse servir de base para atividades reais de interação. Pretendíamos fazê-los conversar sobre aqueles assuntos e interagir em LI no grupo, pois, como vimos, é justamente nessa interação que a aprendizagem acontece.

Além de estarem interagindo uns com os outros utilizando a língua, os discentes também estariam trabalhando no desenvolvimento da escrita (para aqueles alunos que resolvessem interagir escrevendo) ou da fala (aqueles alunos que resolvessem enviar áudios ou vídeos) e nós estaríamos ali para qualquer feedback, o que nem sempre é possível fazer em sala de aula.

Na concretização dessa segunda tarefa, a explicação não aconteceu em sala de aula, como fizemos com os pôsteres. Os alunos já estavam mais adaptados ao que ocorria no grupo, já estavam conscientes da importância das interações, da participação na realização das tarefas, bem como dos prazos para enviá-las.

Como a tarefa proposta se tratava de uma conversa, de reagir ao que estávamos perguntando, não havia muita explicação a ser feita. A intenção era que eles apenas respondessem em inglês o que estávamos perguntando da maneira que achassem melhor, que expressassem suas opiniões acerca do que estávamos falando e usassem o vocabulário e tudo o que haviam aprendido em sala de aula.

No planejamento e na realização dessa e das outras quatro tarefas propostas, levamos em consideração e desejávamos ter como resultado o que Littlewood (1981) explica acerca do papel do professor e dos próprios alunos no desenvolvimento dessas produções. O autor afirma que o professor cria e organiza toda a situação de aprendizagem, que a ele cabe observar, analisar as necessidades de seus alunos e facilitar a aprendizagem, mas que os aprendizes também precisam ter papel de destaque nesse processo. Eles devem colocar em prática o que lhes é proposto e contem, principalmente, com as contribuições uns dos outros, construindo e negociando sentidos entre si.

Apesar de essa não ter sido uma tarefa planejada para que os alunos elaborassem algo juntamente com os outros colegas de sala, como foi a construção dos pôsteres, todos eles estavam no grupo e poderiam contar com a ajuda uns dos outros para formular suas respostas, bem como pesquisar ou conversar entre eles antes mesmo de submeter suas opiniões.

Observamos que essa ajuda entre os discentes de fato aconteceu. Os alunos que participaram desse momento no grupo fizeram comentários em cima das respostas dos colegas, perguntaram o porquê de algumas opiniões e até fizeram brincadeiras, como, por exemplo, quando uma das alunas disse que, se pudesse, mudaria tudo em si mesma.

Vejamos na Figura 4 um trecho das interações que ocorreram a partir dos questionamentos levantados no grupo:

Figura 4: Concretização da segunda tarefa – Conversa direcionada



Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Na realização dessa tarefa, percebemos que, novamente, em determinados momentos de insegurança com relação ao vocabulário ou modo de se expressar, alguns alunos recorreram a outras fontes (como os tradutores automáticos, por exemplo) para tirar suas dúvidas, como no caso do aluno que, quando questionado sobre o que ele mudaria no mundo, respondeu “*I would seek the end of prejudice, be it religious, economic, social...*”.

Na fala do aluno, verificamos certa literalidade, além de sair um pouco do repertório linguístico com o qual está acostumado, como se ele realmente tivesse buscado sua resposta no tradutor. Apesar disso, reiteramos que não julgamos essas buscas como negativas, uma vez que, ao tentar usar o inglês, os aprendizes manifestam a vontade de participar das interações, bem como demonstram mais um passo dado em direção à autonomia e à libertação do que é visto somente em sala de aula.

Outro ponto observado foi que nessa tarefa todos os discentes que participaram optaram por enviar suas mensagens de forma escrita, apesar de termos informado previamente que eles poderiam responder como desejassem e, embora nem todos os alunos tenham participado (como ocorreu com os pôsteres), a maioria interagiu nesse segundo momento. Os aprendizes deram suas opiniões, brincaram com as respostas uns dos outros e até usaram *emoticons* para reagir ao que os colegas estavam dizendo.

De um modo geral, avaliamos que essa tarefa gerou bons resultados, uma vez que conseguimos propiciar mais um momento de uso da LI e não apenas de explicação de algo sobre a língua. Os estudantes conseguiram se comunicar, exprimir ideias, compreender e reagir aos comentários de seus colegas e, desse modo, estávamos estimulando o desenvolvimento da competência comunicativa em LI. Como afirmam Costa e Lopes (2015), o *Whatsapp* permite contatos e interações virtuais fora do perímetro escolar. E em inglês!

Além disso, mais uma vez conseguimos dar oportunidades para que os alunos de nossa turma se expressassem e, dessa forma, tivemos condição de avaliar como o conteúdo de sala de aula estava chegando a eles, lhes dar feedback e reforçar tanto no grupo quanto na sala os pontos os quais compreendemos que precisavam ser melhorados.

4.2.2.3 Vídeo

Nossa terceira tarefa foi planejada a partir do envio de um vídeo todo em inglês e sem legenda. Os alunos assistiriam ao vídeo junto com um colega (eles mesmos formariam suas duplas, sem nossa interferência), discutiriam o que entenderam e, em seguida, responderiam juntos a alguns questionamentos sobre o que haviam assistido.

No vídeo selecionado, uma senhora fala sobre o que faria se tivesse a chance de viajar para qualquer lugar do mundo. A personagem diz para onde e por que iria para esse lugar, quem levaria, o que faria, o que comeria e muitas outras informações. Nós enviaríamos esse vídeo e aguardaríamos três dias até o lançamento das perguntas. Seria o tempo para que as duplas assistissem e discutissem sobre o que haviam compreendido.

Após os três dias, faríamos algumas perguntas no grupo e explicaríamos aos alunos que eles poderiam escolher uma delas para responder. Cada dupla enviaria suas respostas por escrito mesmo e, caso alguém discordasse das respostas das outras duplas, poderia dizer e reescrever de acordo com a sua opinião.

Esse tipo de tarefa se encaixa naquelas que Anderson e Lynch (1988) chamam de tarefas de escuta não recíproca, quando o professor pede aos alunos que escutem um áudio ou assistam a um vídeo e, em seguida, solicita que eles informem o que entenderam a partir do que escutaram ou faz questionamentos mais diretivos sobre o áudio/vídeo.

Os autores ainda enfatizam que para realizar tarefas como essa, os alunos precisam ir além do escutar, eles precisam integrar a essa capacidade (de escutar) outras habilidades

(linguísticas e não linguísticas), tais quais: identificar ruídos (falas de outras pessoas ou outros sons quaisquer) provenientes do meio, compreender a sintaxe dos enunciados, formular suas respostas, ter objetivos definidos ao começar a realizar a tarefa, possuir certo conhecimento social e cultural sobre quem, quando e onde se está falando, além de outros conhecimentos de mundo.

Conforme o que os alunos disseram, esse tipo de tarefa não é frequente nas aulas de LI da nossa turma de pesquisa, então, mais uma vez pretendíamos suprir uma necessidade relatada por eles e, nesse caso, foi o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral através de um vídeo.

A oportunidade de trabalhar em pares também lhes dava condições de discutir as opiniões da dupla antes de responderem às perguntas feitas no grupo. Além disso, com o tempo que lhes foi dado, os alunos também poderiam buscar informações e tirar suas dúvidas de vocabulário e/ou pronúncia antes de enviar as respostas.

Na concretização dessa tarefa, o que percebemos foi que apesar de um dos alunos ter se mostrado muito receptivo ao estilo de tarefa e até ter comentado no grupo que aquele era um tipo de tarefa que deveríamos fazer sempre, pois não tínhamos tempo de fazer isso em sala, percebemos que os demais não demonstraram muito interesse. Dos 20 alunos de nossa turma (que formariam 10 duplas), apenas 6 (ou seja, 3 duplas) participaram da concretização dessa tarefa.

Para chamar a atenção dos outros estudantes que não estavam participando, enviamos um áudio em inglês perguntando onde eles estavam, fazendo brincadeiras e os chamando até pelos seus nomes. Embora os colegas que já estavam interagindo naquele momento tenham achado engraçado e tenham reagido aos áudios, os outros alunos não responderam ao chamado.

Com o resultado dessa tarefa, percebemos como ainda é difícil para professores e alunos modificarem os hábitos de sala de aula. Embora tenham demonstrado consciência sobre a importância de momentos como os que estavam sendo realizados no grupo e tenham afirmado que sentiam necessidade de atividades como as que estavam sendo desenvolvidas, pois não as tinham em sala de aula, a maioria dos estudantes não manifestou interesse.

Na Figura 5, temos um trecho das interações decorrentes da terceira tarefa e do momento em que enviamos áudios para tentar fazer com que os discentes que não haviam participado também comessem a se comunicar.

Figura 5: Interações resultantes da terceira tarefa – respostas e comentários sobre o vídeo



Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Três dias depois das conversas demonstradas na Figura 5, um aluno, sem sua dupla, resolveu enviar seus comentários sobre o vídeo. Aceitamos suas respostas e interagimos com ele, apesar dos colegas não se manifestarem mais. Imaginamos que, nesse caso, o estudante possa ter tido algum contratempo como a falta de internet, o que já nos havia sido alertado pelos próprios alunos e também por Coelho e Pinheiro (2017), quando afirmam que um dos obstáculos encontrados em seus estudos foi justamente a inexistência de rede para acessar a internet na escola ou em casa.

Apesar de não termos atingido a participação da maioria da turma na realização dessa tarefa, aqueles alunos que interagiram conseguiram compreender a mensagem repassada pela personagem do vídeo (mesmo que tenham dito que não eram acostumados a assistir a vídeos sem legendas), construíram suas respostas aos questionamentos que fizemos junto com suas duplas e reagiram ao que os outros colegas enviaram, dizendo se concordavam ou não com o que havia sido dito.

Baseados no que Anderson e Lynch (1988) explicam, consideramos que esses alunos (os que interagiram durante tarefa) conseguiram integrar à capacidade de escuta outras habilidades, como a identificação dos ruídos do vídeo, a observação de sotaques e variação de

vocabulários, a compreensão da sintaxe do que estava sendo enunciado, a formulação de suas respostas, além de estarem, junto com outros colegas, discutindo o que haviam assistido.

Embora o resultado da participação desses alunos tenha sido positivo, a pouca participação discente na realização da terceira tarefa nos faz avaliar que não atingimos os objetivos inicialmente traçados. Ainda que tenhamos planejado a tarefa levando em conta o que os estudantes relataram sobre sentir falta nas aulas de inglês (como o desenvolvimento da compreensão oral) e que alguns alunos tenham interagido e até elogiado, avaliamos que houve alguma dificuldade que não nos foi esclarecida naquele momento.

4.2.2.4 Diálogos entre os pares

Na quarta e penúltima tarefa, pedimos aos alunos que, em duplas ou grupos de três, enviassem áudios de uma conversa entre eles em inglês. Solicitamos que, nessa conversa, eles imaginassem que estavam falando sobre a chance de fazer algo que não lhes era possível naquele momento, mas que se, por exemplo, ganhassem um prêmio (dinheiro, viagem, livros, bolsa de estudos, etc.), o realizariam. Eles mesmos escolheriam o prêmio e o que desejavam fazer com esse prêmio.

Determinamos ainda que eles observassem que uma conversa tem começo, meio e fim, mas informamos que todos estavam livres para utilizar seus conhecimentos da língua e não precisavam estar presos apenas ao vocabulário visto em sala de aula. Pretendíamos assim, fazer com que os alunos interagissem mais uma vez na língua, que se ajudassem na elaboração do diálogo e que estivessem trabalhando as habilidades orais e também estivessem desenvolvendo a competência comunicativa.

Imaginamos que, antes de lançar os áudios dos diálogos no grupo, a dupla buscaria meios de aprimorar pronúncia, de enriquecer seus diálogos com vocabulários novos, negociaria sentidos e até escreveria o diálogo antes para treinar o que haviam produzido.

Fazendo suas próprias pesquisas para a construção dessa tarefa, os alunos estariam encontrando meios de aperfeiçoar a fala juntamente com outras habilidades, como a compreensão oral (ao pararem para escutar e negociar sentidos com suas duplas) e a escrita (ao colocarem no papel suas falas, sabendo que cada fala precisaria fazer sentido, ser coesa e

ter coerência dentro daquele diálogo). Como bem afirma Nunan (1989), as habilidades são desenvolvidas de forma integrada.

Esses áudios deveriam estar disponíveis no grupo no prazo de uma semana contando a partir da data que foram solicitados (no próprio grupo de *Whatsapp*), para que a professora conseguisse ouvi-los e também para que os outros colegas pudessem observar, aprender a partir da fala do outro e também para dar um feedback sobre pontos que desejassem.

O objetivo dessa tarefa foi fazer com que os alunos interagissem em inglês, que elaborassem, juntamente com seus pares, diálogos imaginando uma situação de uso real da língua, que se ajudassem com questões de vocabulário, de pronúncia e também de construção da conversa e que, desse modo, estivessem trabalhando o que não conseguíamos desenvolver em sala de aula (como vimos nas respostas dos questionários, as aulas de LI no ensino médio ficam quase sempre limitadas à leitura e à explicação de tópicos gramaticais).

Avaliamos o desenrolar dessa tarefa como bastante produtivo. Dos nossos 20 alunos, 14 mandaram seus áudios, ou seja, obtivemos a participação da maioria. Alguns construíram diálogos curtos, enquanto outros enviaram áudios mais longos e mais elaborados, o que gerou perguntas no próprio grupo sobre o tamanho das conversas (“*teacher, how long the dialogue must be?*”).

Ao compararmos os resultados dessa tarefa com o da anterior, percebemos que alguns alunos seguiram mais à risca nossas orientações sobre o que deveria ser abordado nos diálogos, dando-nos a impressão de que estavam se adaptando às atividades daquele novo ambiente de interação e aprendizagem. Concluímos que a execução da tarefa de número 4 possibilitou a esses alunos oportunidades de trabalharem juntos e de desenvolverem habilidades que não eram normalmente praticadas por eles.

Segue abaixo a transcrição de um dos diálogos gravados com auxílio dos recursos do aplicativo *Whatsapp*:

Quadro 7: Transcrição do diálogo (tarefa 4) gravado por dois alunos

A1: *Hello, Roni!*

A2: *Hello, Jeff!*

A1: *If you could travel somewhere in the world, where would you go?*

A2: *I would go to Belgium. It would be wonderful.*

A1: *Where is the first place you would like to go?*

A2: *For Tomorrowland. It would be fantastic! To dance at the festival.*
 A1: *Would you drink belgium beer if you **where** of legal age?*
 A2: *Of course! I would drink, because **she** is one of the best in the world.*
 A1: *Ok! But would you go to Belgian just because of that?*
 A2: *No. There are many places to visit.*
 A1: *And where else would you go?*
 A2: *Oh! There are several places I would lke to go.*

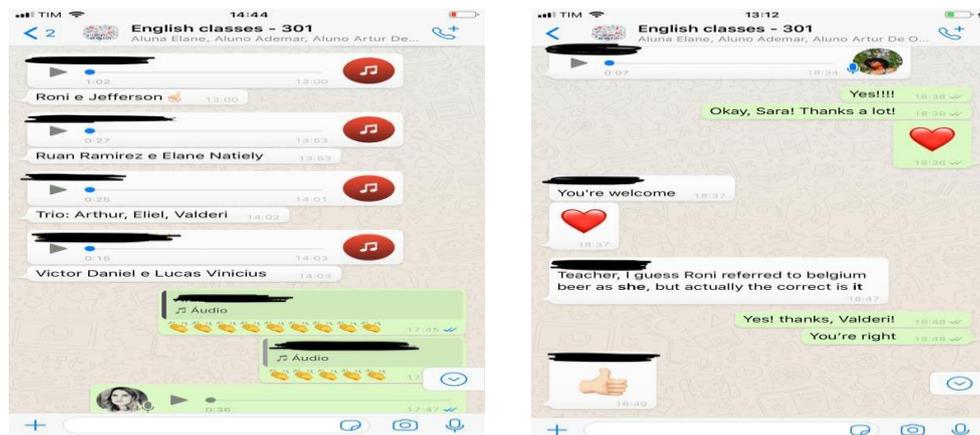
Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

A dupla que enviou o diálogo transcrito acima não seguiu exatamente os direcionamentos que foram dados sobre imaginarem que haviam ganhado um prêmio. Também não deram a devida atenção ao que foi dito sobre como iniciar e finalizar uma conversa, entretanto, observamos que os dois alunos trabalharam juntos na busca dos itens lexicais utilizados, no aperfeiçoamento da pronúncia de palavras que talvez ainda não fossem do conhecimento deles e na construção das ideias que queriam transmitir.

Em alguns momentos (como nas partes em destaque na transcrição), um dos alunos pronunciou uma palavra e usou outra de uma maneira que não seria a ideal. Durante as interações, isso surtiu um comentário de um dos colegas do grupo: “*teacher, I guess Roni referred to Belgium beer as ‘she’, but actually the correct is ‘it’*”, porém, a intervenção desse estudante não gerou grandes discussões no grupo.

A Figura 6 mostra um trecho das interações em que o colega intervém no áudio enviado pela dupla.

Figura 6: Interações resultantes da quarta tarefa – Diálogo entre os pares



Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

O que nos chamou atenção na interferência do aluno foi que, apesar de ter sido uma observação pequena e que não tenha gerado outros desdobramentos, quem forneceu feedback à dupla foi um dos colegas de sala. Percebemos que, assim como em outras oportunidades, as informações não estavam partindo apenas do professor, mas também dos próprios aprendizes.

Nesse sentido, concordamos com Coelho e Pinheiro (2017) quando explicam que no encadeamento de atividades que acontecem em um grupo de *Whatsapp*, promove-se um ambiente colaborativo de aprendizagem, tendo em vista que os alunos têm oportunidades de interagir, solucionar dúvidas uns dos outros, compartilhar seus conhecimentos prévios e adquiridos, promovendo, dessa forma, novas alternativas para construção e reconstrução dos saberes.

4.2.2.5 Leitura

A quinta e última tarefa se tratou da leitura (em voz alta) e interpretação da poesia “*I dream a world*” do poeta afro-americano Langston Hughes (ANEXO 1).

Comentamos a história do autor do texto selecionado, já que em sala de aula estávamos discutindo sobre algumas personalidades da história que lutaram contra o preconceito racial e, só então, enviamos o texto ao grupo.

Salientamos que optamos pela poesia por ser um gênero ainda pouco lido pelos alunos, porque também estávamos trabalhando em sala com poesias nesse período e porque esse tipo de texto exigiria dos alunos uma leitura diferenciada, tanto quando estivessem lendo em voz alta (questão de ritmo, tom de voz, etc.), quanto quando fossem interpreta-lo.

Após a apresentação e envio do texto, solicitamos que os alunos, em duplas, gravassem um áudio recitando a poesia “*I dream a world*”. A dupla decidiria de que forma dividiria a leitura, mas pedimos que eles a realizassem juntos e enviassem em um só áudio.

Avisamos aos alunos que eles mandariam seus áudios, mas que poderiam, a qualquer momento (contanto que fosse dentro do prazo de envio das tarefas – uma semana), apagá-los e reenviá-los caso percebessem, a partir dos áudios dos colegas, alguma pronúncia diferente e desejassem melhorar algo nas suas próprias gravações.

Deixamos os alunos livres para modificar o que desejassem em suas gravações justamente para que aquele momento de compartilhamento e interação servisse para que eles ouvissem e observassem as gravações de seus colegas e a partir dali conseguissem absorver

algo. Isso serviria como uma espécie de andaimento/*scaffolding* (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976) para que em uma próxima leitura não lhes fosse necessária essa “ajuda”, mesmo que involuntária, do colega.

Após esse primeiro momento (envio dos áudios), lançamos no grupo algumas questões sobre o texto, mas que também estavam relacionadas com problemas atuais que vivenciamos (como preconceito racial e social, educação, etc.) e as duplas deviam responder essas perguntas por meio de áudios ou mesmo escrevendo.

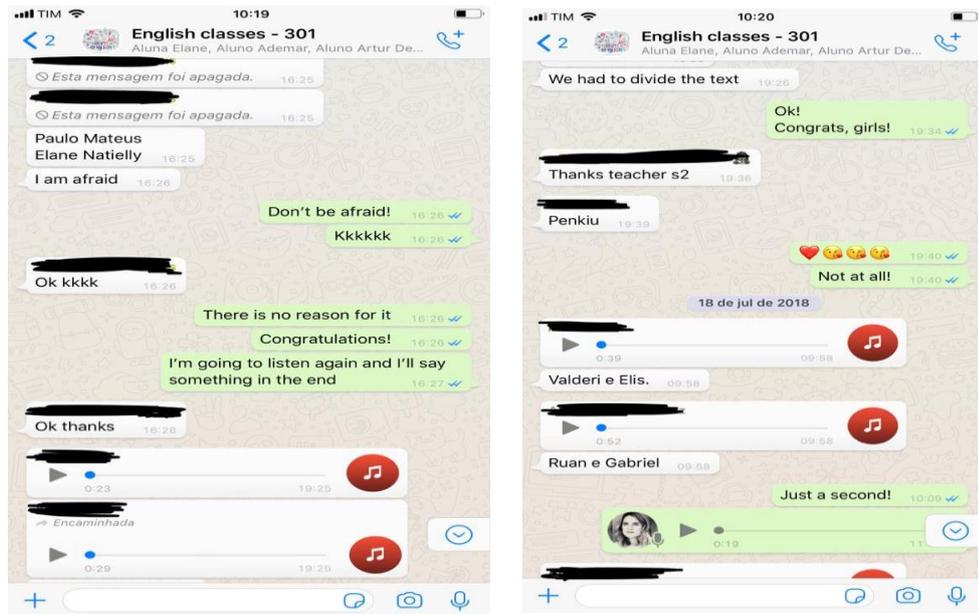
O objetivo da tarefa foi fazer com que todos os alunos, juntos, trabalhassem questões de pronúncia e de entonação na Língua Inglesa durante a leitura em voz alta (por meio dos áudios), mas também soubessem sobre o que estavam lendo e discutissem entre si acerca do assunto. Além disso, estávamos em contato direto com os áudios enviados por eles e poderíamos dar feedback a qualquer momento.

Como a nossa última tarefa foi dividida em duas partes (o envio do áudio e a discussão sobre o texto), tivemos reações diferentes a cada uma delas. O primeiro momento foi bastante movimentado e avaliamos que nossos objetivos iniciais foram alcançados, já que a maioria da turma fez a leitura, demonstrou preocupação e motivação com as questões sobre pronúncia e entonação da voz e colaborou com as produções dos colegas (tanto entre as duplas quanto no grupo, de forma geral). Além disso, mais uma vez, tivemos a oportunidade de escutar a maioria dos alunos e de dar a eles algum feedback.

No total, 14 alunos fizeram a leitura em voz alta e enviaram o áudio. Alguns estudantes brincaram no grupo dizendo que estavam com vergonha de suas pronúncias, outros se explicaram porque tiveram que dividir os áudios ou apagá-los e, no geral, os resultados foram bastante satisfatórios.

A Figura 7 ilustra um momento de envio dos áudios de algumas duplas e alguns dos comentários feitos por eles.

Figura 7: Interações provenientes da tarefa 5 - Leitura



Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Observamos que a maioria das duplas não gravou a leitura diretamente no grupo. Eles fizeram suas gravações separadamente e, só então, postaram-nas, como se antes do envio precisassem treinar, aperfeiçoar.

Percebemos que a poesia escolhida exigiu dos aprendizes algumas pesquisas prévias de vocabulários, de pronúncia e treinos antes do envio final e podemos afirmar que nesses momentos os alunos estavam preocupados com a própria aprendizagem, pois foram, sozinhos (as duplas) em busca de informações para sanar suas dúvidas, seja através de dicionários, de tradutores ou mesmo de algum colega que entendesse mais do assunto. Como explicam Matos e Nicolaides (2018), a implementação de ambientes virtuais proporciona experiências de aprendizado que tornam os alunos mais engajados e pró-ativos em seu próprio aprendizado.

Observamos também que algumas duplas apagaram seus áudios e reenviaram depois que ouviram a leitura de outros colegas, o que já prevíamos e consideramos importante, pois foi nesse momento que verificamos, mais uma vez, as contribuições que os próprios estudantes dão uns aos outros. Constatamos que o auxílio ou o andaimeito/*scaffolding* (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976) aconteceu tanto entre as duplas quanto entre os participantes do grupo, mesmo que de forma involuntária.

É importante ressaltar também que esse primeiro momento da tarefa mais uma vez nos deu oportunidade de apreciar a maioria dos nossos alunos falando em inglês, mesmo que

tenha sido uma leitura em voz alta. Como já explicamos, por dispormos de tempo limitado em sala de aula, nem sempre conseguimos escutar todos os discentes e, como eles mesmos revelaram nos questionários, as aulas são quase sempre restritas ao ensino de tópicos gramaticais e interpretação de texto.

Apesar de termos alcançado resultados satisfatórios na primeira parte de nossa tarefa, o mesmo não ocorreu com o momento em que pretendíamos gerar discussões sobre o conteúdo da poesia. Fizemos perguntas como “*What is the poet talking about?*”, “*Do you agree with him?*” e “*Do you have dreams like the ones he has?*”, entretanto, apenas uma aluna interagiu. Os outros alunos não responderam às perguntas, tampouco reagiram aos comentários da colega.

Atribuímos a ausência dos alunos nessa última tarefa às avaliações que estavam ocorrendo nesse período e, como os estudantes demoraram a retornar ao grupo, avaliamos que insistir no assunto já não seria viável.

Mesmo após a execução de todas as tarefas propostas, o grupo continuou ativo e, ainda que pouco, alguns alunos permaneceram interagindo com curiosidades sobre expressões da Língua Inglesa, brincadeiras e vez ou outra só com cumprimentos ou avisos curtos.

De acordo com as nossas perspectivas, a criação do grupo e as tarefas desenvolvidas por meio do *WhatsApp* serviram como um apoio às aulas presenciais e, apesar dos momentos de pouca interação, de não termos cem por cento da participação dos alunos da turma de terceiro ano, os objetivos de manter os discentes expostos por mais tempo à LI, de fazer com que colaborassem com a aprendizagem uns dos outros e de proporcionar mais atenção à competência comunicativa e às habilidades pouco ou não estimuladas em sala foram alcançados.

Passemos agora às perspectivas dos discentes no que diz respeito à criação do grupo de inglês no *Whatsapp* e à realização das tarefas que lhes foram propostas

4.2.3 Avaliação da intervenção

Conforme já mencionamos no início desse capítulo, após a implementação do nosso plano de ação, momento em que colocamos em prática tudo o que havíamos planejado e também obtivemos muitos resultados (positivos e negativos), passamos para a etapa de

avaliação, a fase em que entrevistamos os nossos discentes, quando eles se posicionaram e deram suas opiniões acerca do que lhes foi proposto.

É importante salientar que durante toda a pesquisa avaliamos nossos planejamentos, nossos comportamentos e o que podíamos moldar para que alcançássemos melhores resultados, mas é especificamente com a concretização das entrevistas, a partir dos pontos de vista dos nossos alunos, que conseguimos fazer uma avaliação mais completa e, dessa forma, analisar o todo de nossa intervenção.

Ressaltamos ainda que durante a análise das entrevistas, contrapusemos nosso ponto de vista aos dos alunos, levando em consideração seus comentários e também seus comportamentos durante todo o estudo. Buscamos compreender seus motivos para alguns desses comportamentos, as dificuldades encontradas por eles na inserção do aplicativo nas aulas de inglês, suas opiniões, críticas e sugestões acerca dessa nova função dada ao grupo de *Whatsapp* e sempre nos respaldando nas referências teóricas aludidas em nossa fundamentação (VYGOTSKY, 1978, 1998; WIDDOWSON, 1991; SENEFONTE E TALAVERA, 2018; MOTA, 2017; COELHO E PINHEIRO, 2017; SEVERO, 2016).

Nossas entrevistas, realizadas após a concretização das cinco tarefas no grupo de *Whatsapp*, foram gravadas e realizadas com grupos de três a quatro alunos (escolhidos por eles mesmos) para que, dessa forma, eles se sentissem mais à vontade, menos inibidos e conseguissem discutir e expor melhor suas ideias. Toda a conversa foi orientada conforme um roteiro (APÊNDICE 2) planejado previamente com doze perguntas que giravam em torno das cinco tarefas que haviam sido propostas, à percepção de cada um deles (alunos) acerca daquela nova função que atribuímos ao *Whatsapp*, ao papel do professor e dos estudantes naquele contexto, etc.

Dos 20 alunos da turma que participaram das atividades desenvolvidas no grupo de *Whatsapp*, 19 foram entrevistados. O mesmo aluno que não respondeu às perguntas do questionário também não participou das entrevistas, pois, como já explicamos, ele teve um problema de saúde e não estava indo à escola. Apesar de sua ausência nas aulas presenciais, o estudante realizou todas as tarefas que foram propostas no grupo.

O primeiro questionamento que fizemos aos discentes foi mais geral, pois pretendíamos deixá-los à vontade para falarem o que lhes vinha à mente quando se tratava daquela nossa experiência. Então, perguntamos qual a opinião deles sobre o grupo de inglês no *Whatsapp*. Pedimos que eles fossem sinceros e que dissessem se estavam gostando ou não,

se estavam encontrando dificuldades, se já tinham participado de algum grupo como aquele, etc.

Todos os entrevistados apontaram a experiência como algo positivo. Alguns mencionaram o fato de trazer o inglês para o cotidiano, outros falaram que com a criação do grupo, a língua não ficava presa à sala de aula, outros ainda que nunca tiveram uma experiência igual e que estavam acostumados com as aulas de Ensino Médio, nas quais geralmente não há o interesse em fazer com que os alunos desenvolvam a oralidade.

No Quadro 8, podemos visualizar os comentários de três alunos sobre a inserção do aplicativo nas aulas de LI e destacamos que a maioria das respostas que obtivemos apresenta basicamente as mesmas ideias.

Quadro 8: Transcrição de respostas dos discentes sobre a experiência do grupo de *Whatsapp*

ALUNO	RESPOSTAS
A1	<i>“Uma experiência nova... é... a gente nunca tinha feito nada parecido e foi a primeira vez que um professor quis implementar essa nova técnica... ou novo método de ensino... nova didática pra gente aprender inglês de maneira mais fácil e de maneira mais cotidiana, né? De trazer o inglês mais pra o cotidiano, mais pra perto... é... e não só ficar na velha questão da... de ensinar no quadro, de... de... passar atividade escrita... trabalhar mais o... o... conversar mesmo... uma conversa, uma comunicação.”</i>
A2	<i>“É bom também falar que o inglês não fica preso só à sala de aula, ele também vai além, ou seja, não fica limitado só naquela aula do dia. No resto dos dias e até nos dias que não tem aula de inglês, a gente tá trabalhando com o inglês e desenvolvendo mais.”</i>
A3	<i>“... e também... tipo... até os próprios alunos que participam do grupo podem ajudar e corrigir algumas coisas que os alunos falam errado ou que tenham dúvida... alguma coisa que escreveu errado... e tem tudo isso dos próprios alunos ajudarem eles mesmos, entendeu?”</i>

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Observamos na fala do primeiro aluno (A1) que o objetivo de proporcionar mais atividades comunicativas foi alcançado. Quando o estudante afirma que, com a implementação do grupo, conseguimos *“... trabalhar mais o... o... conversar mesmo... uma conversa, uma comunicação”*, verificamos que o desenrolar de nossas tarefas fez com que os alunos saíssem apenas do eixo das estruturas gramaticais (RICHARDS E RODGERS, 1986), embora tenhamos consciência de sua importância.

A opinião do segundo aluno (A2) também nos fez refletir sobre uma de nossas justificativas para o desenvolvimento dessa pesquisa: a limitação de tempo em sala de aula. O discente confirma que, com as atividades do grupo, o inglês não fica restrito apenas àquele momento de sala e que “... até nos dias que não tem aula de inglês, a gente tá trabalhando com o inglês e desenvolvendo mais”. A resposta de A2 também corrobora os resultados dos estudos de Bounhnik e Deshen (2014) e de Bansal e Joshi (2014), quando destacam que o *Whatsapp* permite a aprendizagem além dos limites de sala de aula e que pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento.

A colocação do nosso terceiro aluno (A3) destaca a questão da colaboração entre os próprios discentes, quando eles mesmos podem se auxiliar no desenvolvimento de tarefas ou em momentos de dúvidas. Como vimos em nossas fundamentações, Swain e Lapkin (2001) chamam esses momentos de ocasiões de aprendizagem, que é quando os estudantes colaboram entre si na resolução de uma tarefa (mesmo aquelas que tenham o objetivo de trabalhar alguma estrutura gramatical, mas que de alguma forma estabeleçam momentos de interação entre os aprendizes na língua estudada). No mesmo sentido, Pinho (2013) chama atenção para a importância de oportunidades de ambientes em que os próprios alunos possam se auxiliar e, desse modo, estejam no centro do processo de aprendizagem.

Apesar de todos os entrevistados terem avaliado a implementação do grupo de *Whatsapp* como algo positivo no ensino e na aprendizagem de LI na turma, alguns alunos mencionaram a timidez como um fator que, na visão deles, prejudicou as interações. Vejamos os comentários de alguns alunos no Quadro 9.

Quadro 9: Transcrição de respostas dos discentes sobre a experiência do grupo de *Whatsapp*

ALUNO	RESPOSTAS
A4	<i>“Eu gostei, só que eu tenho um probleminha... é negócio de vergonha, né? De ter medo de mandar um áudio, de mandar uma mensagem e aí, sei lá... você parecer que não tá sabendo de nada. Eu sei que é um grupo pra gente aprender e tal, mas... é... dá medo, dá vergonha, né?”</i>
A5	<i>“... na minha opinião tem esse negócio da pessoa ser tímida também, ter medo de falar em público. E tem também a pessoa que tem dificuldade na matéria.”</i>
A2	<i>“Tem a questão do medo de falar, mas antes de você falar qualquer coisa, você vai pesquisar, ter certeza do que vai falar... aí você se sente um pouco mais seguro, eu acho.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Sabemos que muitos de nossos estudantes são tímidos e, por vergonha, muitas vezes ficam calados durante as aulas. Esse também foi um dos pontos levados em consideração quando pensamos no uso do aplicativo nas aulas de LI, pois imaginamos que, não estando frente a frente com o professor ou com o restante da turma, esses alunos se sentiriam mais à vontade e participariam mais das interações.

Como podemos observar nas respostas dos alunos do Quadro 9, entretanto, o uso do *Whatsapp* não resolveu completamente o problema da timidez. De fato, durante as conversas ocorridas no nosso grupo, muitos alunos se abstiveram de comentários, de respostas e de reações e, naquele momento, não compreendemos a pouca interação e a julgamos como falta de interesse por parte dos estudantes.

Apesar de alegarem que sentiam vergonha de falar no grupo, quando perguntamos se a timidez era igual na sala de aula e no grupo, os estudantes disseram que na sala sentiam muito mais vergonha. Conforme A2, o fato de poder pesquisar antes de postar algo no grupo lhe dava mais segurança.

Do mesmo modo, outro aprendiz nos revelou que achava difícil a timidez sumir por completo, mas que ela reduziu bastante no grupo, pois os alunos puderam treinar antes de submeter suas respostas. O estudante também disse que na sala se sente mais pressionado por estarem todos olhando e esperando suas respostas.

Avaliamos que, mesmo não tendo sanado completamente a questão da timidez dos alunos e que aqueles mais comunicativos continuaram se sobressaindo mais nas interações, a concretização do grupo possibilitou momentos nos quais conseguimos ouvir os mais tímidos, mesmo que suas falas não tenham sido constantes. Cabe ressaltar que até mesmo os estudantes que durante as entrevistas afirmaram ainda se sentir inibidos, participaram da realização das tarefas propostas.

Outro questionamento levantado estava relacionado às tarefas. Perguntamos o que os discentes tinham achado delas, se encontraram dificuldades na realização e se eles conseguiriam executar aquele tipo de tarefa em sala de aula. Mais uma vez todos os alunos demonstraram posicionamentos favoráveis ao que lhes foi proposto e, embora tenham tecido comentários e abordado pontos diferentes, percebemos que a maioria mencionou a colaboração entre os colegas como o grande benefício daquelas tarefas. Vejamos algumas opiniões.

Quadro 10: Transcrição de respostas dos discentes sobre as tarefas propostas no grupo

ALUNO	RESPOSTAS
A6	<i>“Eu gostei, porque, por exemplo, no caso do cartaz, a gente foi pesquisar, né? E tudo mais... produzir... aí...e... questão dos áudios também, né? Porque... eu não... huumm... tem coisas que eu não sabia pronunciar, palavras que eu não conhecia e aí eu fui atrás pra ver como era a pronúncia, o que queria dizer. Achei interessante. Ah! E também tinha a questão que não era só individual a tarefa... também era em grupo ou em dupla... então cada um se ajudava com o que sabia, perguntava um pra o outro e aí a gente tirava as dúvidas em grupo também.”</i>
A2	<i>“As tarefas foram todas boas e acredito que não teve nenhuma grande dificuldade em nenhuma delas, mas a que eu acredito que foi mais proveitosa foi a que foi mandado um texto e esse texto a gente teve que mandar um áudio... é... lendo esse texto e nesse momento, inclusive trabalhando em duplas, a gente percebeu que o outro que tá do seu lado acaba percebendo um errozinho que você tava cometendo. Eu não tava conseguindo falar ‘world’... eu tava sempre... e o Ademar foi me ajudando até que eu fui um pouquinho melhor. A gente tava vendo um jeito de... ‘ah afinar mais a voz, engrossar mais a voz...’, dar um jeito pra sair melhor. E... além de aprender... é... aumentar o vocabulário, então foi uma das mais proveitosas tarefas que a gente fez.”</i>
A7	<i>“Foi bastante construtivo. E deu pra... é... por causa dessa... dessa... é... troca de informações entre as pessoas... é... por causa da gente pesquisar e ir atrás de novos vocabulários, novas palavras... é... significados, pronúncias, a gente conseguiu tirar bastante proveito da última tarefa, da leitura do poema. Além de... se ensinar outra pessoa, ajudar outra pessoa no aprendizado de inglês.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

O que mais nos chamou atenção nas respostas dos alunos é exatamente esse auxílio mútuo entre eles na realização das tarefas. Percebemos em suas falas que, muitas vezes, essa ajuda parte de um estudante que talvez tenha mais facilidade com a língua e que ajuda o colega no desenvolvimento de uma fala, ou na leitura, por exemplo.

Quando A2 afirma que não estava conseguindo falar a palavra “*world*”, que seu colega percebeu isso, que foi lhe ajudando e que, com essa assistência, ele conseguiu se sair melhor, identificamos um andamento/*scaffolding* (WOOD, BRUNER E ROSS, 1976) partindo do indivíduo mais experiente, possibilitando que o outro (no caso, o colega menos experiente) alcançasse um nível mais alto de competência.

Compreendemos ainda que a aprendizagem realmente ocorre no plano social, na interação entre os indivíduos (VYGOTSKY, 1978), quando A6 explica que “...cada um se ajudava com o que sabia, perguntava um pra o outro...” e quando recebemos o resultado final da tarefa (o pôster juntamente com os áudios) produzido pelo grupo dessa aluna (A6). Os membros dessa equipe diziam ter dificuldades para falar em inglês, fizeram muitos questionamentos, comentaram que tinham vergonha de enviar áudios, mas, como a própria estudante esclarece, eles foram em busca do conhecimento juntos e o resultado da produção do grupo foi muito bom.

Ainda na fala de A6 (bem como nas de outros alunos), constatamos que a realização das tarefas no grupo despertou nos alunos certa autonomia. Quando os discentes afirmam que foram em busca de informações e quando explicam que antes de fazer a postagem de suas produções, pesquisaram bastante, estão demonstrando responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem e senso de independência (SALBERGO, 2014).

É interessante observar que, ao se responsabilizarem mais pela própria aprendizagem e também pela dos colegas (nos momentos de colaboração), os próprios alunos se colocam no centro do processo de aprendizagem e veem o professor como um facilitador, um orientador e não mais como aquele que dita as regras.

Ao serem questionados acerca do papel do professor no grupo de *Whatsapp*, grande parte dos alunos teve respostas similares as dos colegas abaixo.

Quadro 11: Transcrição de respostas dos discentes sobre o papel do professor no grupo de *Whatsapp*

ALUNO	RESPOSTAS
A8	<i>“Ah! A professora é como se fosse a líder do grupo... é quem impulsiona o conhecimento... vai dando os problemas pra gente resolver... é quem influencia o crescimento nosso na matéria, certo?”</i>
A9	<i>“A professora tá no grupo e orienta a gente... é... também de acordo com o que a gente tá vendo na sala, as tarefas e as conversas, por exemplo, no grupo, a professora tenta utilizar o que a gente tá vendo na sala. E também ajuda a gente e corrige quando precisa.”</i>
A2	<i>“O interessante é que... a professora... por ser a pessoa de mais conhecimento no grupo... é... a partir do momento que ela começa a observar como os alunos estão trabalhando, ela sabe... ‘olha, eles estão pecando muito na pronúncia disso ou daquilo’ ou ‘tão escrevendo muito isso errado’ ... e a partir disso passa tarefas orientando, ou seja, é um mecanismo fundamental ali, que vai orientar quem tá aprendendo num melhor caminho possível.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

É interessante o entendimento que os estudantes demonstraram em suas colocações. Mesmo com a concepção de que a professora é “*a líder do grupo*”, “*a pessoa de mais conhecimento*”, os alunos se mostraram conscientes que nós estamos ali para orientá-los, para, como declara A8, apresentar problemas para que eles resolvam.

A percepção dos estudantes coincide com o que Littlewood (1981) afirma sobre a conduta do professor no momento de realização de atividades comunicativas. Conforme o autor, o professor, apesar de ter criado e organizado toda a situação de aprendizagem por meio das tarefas, é um facilitador. Ele explica aos aprendizes o que precisa ser feito, mas deve interferir o mínimo possível para que os aprendizes sejam os atores principais do processo de ensino-aprendizagem e para que sejam capazes de construir seus conhecimentos e de negociar sentidos nas interações com seus pares.

A partir dos comentários dos discentes durante as entrevistas, refletimos sobre o modo como nós, professores, nos comportamos em sala de aula. O tempo limitado, a grande quantidade de alunos por turma, a ânsia de explicar os conteúdos parecem nos fazer querer ter o domínio total da aula e nós agimos como se todo o conhecimento realmente girasse ao nosso redor, restando aos alunos apenas o papel de receptor, como se eles nada tivessem a nos ensinar e a ensinar aos colegas. A concretização das tarefas e a lucidez demonstrada pelos nossos discentes durante as entrevistas nos mostram o quanto podemos aprender com eles e como eles podem colaborar no desenvolvimento uns dos outros.

Também na fala de A2, quando comenta que no grupo de *Whatsapp* a professora fica atenta às possíveis dificuldades de seus alunos e, a partir disso, trabalha esses pontos e os desenvolve, do mesmo modo coincide com o que Littlewood (idem) nos explica quando afirma que, mesmo que o professor não precise intervir com frequência na realização das tarefas, este deve monitorar as atividades, observar o desempenho dos alunos, suas dificuldades e seus pontos fortes para, posteriormente, tomar decisões de como proceder.

Além dos questionamentos acerca das atribuições do professor no grupo de *Whatsapp*, também indagamos nossos alunos sobre o papel de seus colegas naquele novo ambiente de aprendizagem e, mais uma vez, eles mencionaram a importância da ajuda que os colegas dão. Alguns discentes, inclusive, citaram nomes, apontando aqueles participantes que mais contribuíam durante as interações e também aqueles a quem recorriam em momentos de dúvidas.

Achamos interessante quando um dos alunos nos confessou que, mesmo quando não estava interagindo no grupo ou quando não enviava suas próprias tarefas, ele permanecia atento ao que os colegas postavam, escutava os áudios dos diálogos e observava como os outros reagiam a algumas perguntas. O discente explicou que isso o ajudava porque, antes de mandar os próprios comentários, ele conseguia pensar melhor, ver como os outros estavam fazendo e consertar algo que não estivesse bom no que ele ainda estava elaborando.

Conseguimos verificar nas respostas de nossos alunos o mesmo sentimento relatado pelos participantes dos estudos de Bansal e Joshi (2014), que durante as suas entrevistas deixaram claro que estavam sempre interessados nos vídeos, áudios, textos e resoluções de problemas que seus colegas postavam no grupo de *Whatsapp* da turma, pois conseguiam aprender bastante a partir do que os companheiros diziam.

Nossos entrevistados também destacaram o empenho e o cuidado dos participantes na construção e nas postagens das tarefas. Quando perguntamos se havia diferença entre a maneira que eles realizavam as atividades em sala e o modo como eles estavam se comportando no grupo, a maioria dos estudantes afirmou que não havia condição de desenvolver as tarefas que estavam fazendo no grupo em sala de aula, porque a concretização das tarefas demandava bastante tempo.

Os discentes ainda relataram que, como no *Whatsapp* toda a turma estava vendo suas produções, havia uma certa “competição” entre eles mesmos e que isso fazia com que todos se preocupassem em fazer as tarefas com mais atenção. O Quadro 12 ilustra alguns dos comentários dos alunos sobre o cuidado que eles tinham durante as postagens das tarefas no grupo:

Quadro 12: Transcrição de respostas de discentes sobre a concretização das tarefas no grupo de *Whatsapp*

ALUNO	RESPOSTAS
A10	<i>“A gente tenta fazer com mais capricho, uma coisa bem elaborada, pra poder... é... pra poder mostrar pra os colegas que a gente conseguiu fazer aquele negócio um pouco melhor e tal...”</i>
A11	<i>“... também nesse quesito das tarefas enviadas pelo whatsapp tem meio que uma competição entre os alunos, sabe? Porque se, por exemplo, eu fiz um trabalho... eu fiz e ele ficou ruim... aí ninguém vai ver, eu só vou lhe entregar e pronto. Aí com as outras pessoas mandando no whatsapp, você vê ‘Nossa! O dele ficou muito bom, eu não vou mandar o meu desse jeito’... aí já faz melhor, algo mais bonito, mais elaborado.”</i>

A12	<i>“...Eu acho que todo mundo se empenha bastante para que passem a tarefa do jeito correto. Parece que todo mundo busca saber qual a pronúncia mais próxima do correto... ou então a escrita... é sempre... em dúvida sobre a gramática ou sobre...a... a pronúncia...”</i>
------------	--

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

As respostas de nossos alunos confirmam o que Bouhnik e Deshen (2014) já apontavam em seus estudos sobre o fato de os estudantes realmente levarem as tarefas mais a sério quando estão em público por desejarem impressionar seus pares. Embora não seja nosso objetivo criar um ambiente competitivo entre os membros do grupo, o interesse, o cuidado demonstrado e os bons resultados das tarefas se apresentaram como uma consequência positiva do uso do *Whatsapp* em nossa turma.

Levantamos ainda questionamentos acerca das tarefas das quais eles mais tinham gostado de realizar e as que não haviam apreciado tanto. As respostas variaram bastante, muitos disseram ter gostado da produção dos pôsteres juntamente com os áudios, outros citaram os diálogos entre eles mesmos, outros ainda a leitura do poema, mas, de modo geral, nossos discentes comentaram bastante sobre tarefas que os instigavam a enviar áudios.

Durante as entrevistas, eles estavam sempre destacando que haviam pesquisado sobre a pronúncia das palavras, que ficavam preocupados com a maneira de falar algo e que tinham gostado de desenvolver outras habilidades que não conseguiam praticar em sala. Embora tenham ressaltado a importância do desenvolvimento da oralidade (fala e compreensão oral), quando questionamos se eles preferiam participar das interações por meio dos áudios ou das mensagens escritas, as respostas dos alunos se dividiram bastante e percebemos que ainda existia certo receio de se expressar falando em inglês no grupo de *Whatsapp*, como podemos ver nos comentários expostos no Quadro 13.

Quadro 13: Transcrição dos comentários dos discentes sobre as ferramentas de áudio e de texto do *Whatsapp*

ALUNO	RESPOSTAS
A1	<i>“Eu acho que a ferramenta de voz é realmente a mais importante, porque trabalhar o listening... o... o... desculpa! O speaking! É... é trabalhar todas as outras características... do listening, do writing... ao mesmo tempo! Porque quando você vai falar, você tem que ter em mente como a palavra é falada... você já vai ter um relance de como ela é escrita e ao mesmo tempo você vai perceber, escutando o jeito que você fala. E você tem que prestar atenção em como é que se fala pra falar certo também.”</i>

A8	<i>“Realmente a escrita é mais fácil, mas também a questão dos áudios é pra gente treinar a pronúncia das palavras... que só a gente na escrita... a gente só vai saber escrever, na hora de falar vai ficar difícil... aí com os áudios a gente trabalha isso também.”</i>
A14	<i>“Eu acho mais fácil a escrita. Eu não sei pronunciar muito bem não. Eu conheço mais... assim... eu até conheço as palavras bem, mas na hora de falar eu num... não sou bom.”</i>
A15	<i>“eu prefiro a escrita. A chance de se envergonhar é maior nos áudios. A questão dos áudios ainda é um desafio a ser vencido.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

A partir desses comentários de nossos alunos, compreendemos que a maioria estava satisfeita com a chance que estavam tendo de praticar o inglês sob outro viés, de sair um pouco do que lhes era proposto em sala de aula (interpretação de texto e gramática). Eles demonstraram consciência e prazer ao usar a LI ao invés de só aprender sobre a língua e nós entendemos também que tudo acontece aos poucos e que, como o próprio discente (A15) afirmou a respeito dos áudios, alguns desafios ainda precisam ser vencidos, como a timidez e até mesmo as dificuldades com pronúncia, vocabulário ou leitura que eles relataram durante as entrevistas.

As oportunidades de desenvolvimento daquelas habilidades não estimuladas em sala de aula (que foram expostas nos questionários) foram dadas aos estudantes através das tarefas e das interações no grupo de *Whatsapp* e verificamos que, apesar de afirmarem ainda sentir dificuldades em alguns pontos (como na fala de A14, por exemplo) ou de continuarem com vergonha de se comunicar por meio dos áudios (como relatou A15), os alunos do terceiro ano de Ensino Médio integrado ao técnico de eletrônica aproveitaram cada oportunidade, tentando, inclusive, aprimorar essas habilidades e desenvolver a competência comunicativa, utilizando o que estudavam em sala de aula com funcionalidade.

Vejamos a opinião de um dos discentes ao concluir a entrevista de seu grupo:

Quadro 14: Transcrição da fala de um aluno sobre a aprendizagem de LI no grupo de *Whatsapp*

ALUNO	RESPOSTAS
A1	<i>“Assim... comparando o aplicativo com a sala de aula, é... a gente vê que houve uma melhora significativa mesmo pelo que a gente presta atenção na nossa sala de aula com relação ao aprendizado de inglês. Antes desse grupo de Whatsapp, a gente é... aprendia... tava aqui dentro da sala de aula, aprendia o inglês básico, porque o professor passava a informação no quadro e ninguém ia atrás, ninguém</i>

<p><i>ia pesquisar, ou então ninguém ia procurar é... aprender inglês fora desse contexto aqui da sala de aula. Com o aplicativo, aqui, agora, a gente conseguiu melhorar... melhorar essa questão do buscar saber, de obter conhecimento e de descobrir... é... no aprendizado de inglês... é... por você mesmo, por... e... e... por mais que... é... não tô dizendo que a sala de aula não é importante. A sala de aula é importante! Mas eu meio que vejo como um método de aprendizado extracurricular, um método de aprendizado que veio pra complementar e pra ajudar.”</i></p>
--

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Embora as opiniões tenham sido favoráveis ao uso do aplicativo nas aulas de LI (como na fala de A1), observamos que no período de aplicação das tarefas e, principalmente, nos momentos de conversas que ocorriam no grupo, alguns alunos não participavam e as interações aconteciam entre poucas pessoas. Perguntamos, então, aos nossos estudantes o motivo dessa ausência de alguns deles e, mais uma vez, obtivemos como resposta a barreira da timidez, as dificuldades com a língua e um aluno até comentou sobre as limitações com internet (o fato de não ter internet durante todo o dia), com seus aparelhos de celular (telefones quebrados, roubados, etc.) e o próprio aplicativo.

Perguntamos aos discentes se eles tinham alguma sugestão a fazer para que melhorássemos as interações e as atividades de uma maneira geral no grupo. A maioria afirmou estar satisfeita com o novo ambiente de aprendizagem e com as tarefas que foram propostas. Apenas uma aluna sugeriu que vez ou outra fosse permitido falar em português no grupo, principalmente quando se tratasse de uma dúvida, pois às vezes ela precisava falar algo e, por não conseguir se expressar, preferia permanecer calada.

Relacionamos a sugestão da aluna com as dificuldades que esta relatou durante as entrevistas e avaliamos que a obrigação de usar apenas a Língua Inglesa nas interações do grupo pode ter silenciado outros participantes que também relataram ter alguns problemas com vocabulário ou com compreensão leitora e oral, por exemplo.

Apesar da sugestão da aluna, como pudemos observar, as considerações dos estudantes acerca do uso do *Whatsapp* nas aulas de inglês foram positivas. De acordo com o que eles revelaram nas entrevistas, com a implementação do grupo, geramos oportunidades de desenvolvimento das habilidades que não eram estimuladas em sala e da competência comunicativa, propiciamos momentos de colaboração entre eles, possibilitamos uma aprendizagem mais autônoma e criamos meios de o professor observar todos os alunos, inclusive aqueles que são mais calados em sala de aula.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou as possíveis contribuições provenientes do uso do aplicativo *Whatsapp* nas aulas de LI de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Propusemos a criação de um grupo de *Whatsapp* da turma, no qual ocorreram interações em inglês e também foram realizadas tarefas com foco no desenvolvimento de habilidades pouco trabalhadas em sala de aula (como a fala e a compreensão oral), bem como da competência comunicativa dos alunos.

A partir da implementação do grupo, das interações ocorridas e das tarefas concretizadas, buscamos avaliar junto aos alunos se e de que maneira esse aplicativo nos auxiliou no desenvolvimento das habilidades e da competência comunicativa, se proporcionou momentos de interação e colaboração entre os discentes e se, de alguma forma, estimulou a autonomia destes.

Buscamos ainda identificar as possíveis dificuldades encontradas pelo professor e pelos alunos durante as interações ocorridas no grupo e observar como esses estudantes que participaram da pesquisa receberam o uso do aplicativo nas aulas de LI.

É importante salientar aqui que todo o estudo foi guiado pelos princípios da Teoria Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF E THORNE, 2007) e da Abordagem Comunicativa do ensino de línguas (LITTLEWOOD, 1981; WIDDOWSON, 1991; RICHARS E RODGERS, 1986; NUNAN, 1989), além das importantes e atuais pesquisas sobre o uso do aplicativo *Whatsapp* com fins educacionais (AMRY, 2014; BOUHNİK E DESHEN, 2014; BANSAL E JOSHI, 2014) e, principalmente, aqueles voltados para o ensino da Língua Inglesa (SENEFONE E TALAVERA, 2018; COSTA E LOPES, 2015; MOTA, 2017; JONUSAN, 2017; LEMOS, 2017; SEVERO, 2016).

Os resultados obtidos em nossa pesquisa revelaram que o uso do aplicativo *Whatsapp* favoreceu o ensino de LI na turma de terceiro ano do ensino médio integrado de eletrotécnica, uma vez que criou momentos de interação em inglês entre os alunos, o que não ocorria antes, o que permitiu a aprendizagem além dos limites de sala de aula.

Do mesmo modo, oportunidades de desenvolvimento daquelas habilidades não trabalhadas durante o tempo de aula foram dadas aos estudantes através das tarefas e das interações no grupo de *Whatsapp* e verificamos que, apesar de muitos estudantes ainda sentirem dificuldades na realização de algumas das tarefas propostas ou de continuarem com

vergonha de se comunicar na língua alvo, eles aproveitaram cada oportunidade e aprimoraram essas habilidades.

Constatamos também que a realização das tarefas no grupo despertou nos alunos certa autonomia. Eles demonstraram responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem e senso de independência (SALBERGO, 2014) quando iam em busca de informações, quando discutiam com seus parceiros e juntos construíram sentidos e solucionaram problemas.

É interessante observar que, ao se responsabilizarem mais pela própria aprendizagem e também pela dos colegas, os próprios alunos se colocaram no centro do processo de aprendizagem e, apesar da concepção de que o professor era, nas palavras deles, o “líder do grupo”, a “pessoa de mais conhecimento”, sua função era de orientá-los, de apresentar problemas para que eles resolvessem e não de entregar respostas prontas ou ditar regras.

Os resultados de nossa pesquisa ainda demonstraram que durante as interações e também na concretização das tarefas, a colaboração entre os alunos aumentou significativamente. Como afirma Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre na interação entre os indivíduos.

Nas entrevistas, os estudantes destacaram que a ajuda dos colegas foi de fundamental importância para que conseguissem realizar as tarefas propostas. Em muitas considerações dos discentes no momento das nossas conversas, identificamos situações em que colegas mais experientes forneceram andamentos/*scaffolding* (WOOD, BRUNER E ROSS, 1976) a aqueles menos experientes, fazendo com que eles realizassem as tarefas e alcançassem um nível mais alto de competência. Nesses momentos, os nossos alunos criaram muitas ocasiões de aprendizagem (SWAIN E LAPKIN, 2001), uma vez que se auxiliaram no desenvolvimento de tarefas e nos momentos de dúvidas.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos alunos, destacamos a timidez. Durante as conversas ocorridas no nosso grupo, muitos alunos se abstiveram de comentários, de respostas e de reações e, naquele momento, não compreendemos a pouca interação e a julgamos como falta de interesse por parte dos estudantes. Entretanto, nas entrevistas, quando conversamos com os discentes, observamos que a timidez ainda inibia a participação deles no grupo.

Apesar de alegarem que sentiam vergonha de falar no grupo, quando perguntamos se a timidez era igual na sala de aula e no grupo, os estudantes disseram que na sala se sentiam mais inibidos. Suas respostas revelaram que mesmo que o uso do aplicativo não tenha sanado completamente a barreira da timidez e que aqueles alunos mais comunicativos continuassem a

se sobressair mais nas interações, a concretização do grupo possibilitou momentos nos quais até mesmo os alunos mais tímidos realizaram as tarefas (embora suas falas não tenham sido constantes), proporcionando, assim, a oportunidade do professor de observá-los.

Podemos afirmar que a inserção do aplicativo *Whatsapp* nas aulas de LI na turma de terceiro ano do ensino médio integrado ao técnico de eletrônica do Instituto Federal do Piauí (IFPI) foi positiva, uma vez que gerou mais oportunidades de desenvolvimento das habilidades linguísticas e da competência comunicativa, propiciou momentos de colaboração entre os alunos, possibilitou uma aprendizagem mais autônoma e criou meios para o professor observar todos os alunos, inclusive aqueles que são mais calados em sala de aula.

Esperamos que os resultados de nossa pesquisa possam contribuir para a reflexão sobre a inserção e o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras, bem como acrescentar à literatura da Linguística Aplicada mais uma experiência de uso pedagógico do *Whatsapp*, um aplicativo que cresceu (em número de usuários) e se ampliou (novas funções, como por exemplo, o envio de arquivos em diferentes formatos) com tamanha velocidade nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

AIMIN, L. The study of second language acquisition under sociocultural theory. **American Journal of Educational Research**. 2013, v. 1, n. 5, 162-167.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5 ed, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 77-87.

AMRY, A. B. The impact of whatsapp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. **European Scientific Journal**. August, 2014, v. 10, n. 22.

ANDERSON, A.; LYNCH, T. **Listening**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

ARAGÃO, R.; DIAS, I. A. Facebook e ensino de inglês na escola pública. **Calidoscópio**, v.12, p. 380-389, 2014.

ARAGÃO, R.; DIAS, I. A. Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 111- 121.

BANSAL, T.; JOSHI, D. A study of students' experience of mobile learning. **Global Journal Inc.**, USA, v. 14, n. 4, p. 1 – 8, 2014.

BOUHNİK, D.; DESHEN, M. WhatsApp goes to school: mobile instant messaging between teachers and students. **Journal of Information Technology Education**, v. 13, p. 217 – 231, 2014.

BRITISH COUNCIL. **Teaching English: O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1.ed. São Paulo, 2015.

BROWN, G.; YULE, G. **Teaching the spoken language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BRUMFIT, C. **Communicative methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CHAMBERS, A.; BAX, X. Making CALL Work: Toward normalization. New York, **System**. v. 34, May, 2006, p. 465 – 479.

COELHO, I. M. W. S.; PINHEIRO, M. L. O. As contribuições do whatsapp no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, 2017, p. 1287-1312. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10298>. E-ISSN: 1982 – 5587. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

COSTA, D. M.; LOPES, J. R. A perspectiva docente quanto ao uso do whatsapp como ferramenta adicional ao ensino de inglês: um experimento em um curso livre de idiomas. **Cadernos do CNLF**, v. XIX, n. 01 – Línguas Clássicas, Textos Clássicos, Rio de Janeiro, p. 35-46, 2015. Disponível em: <http://filologia.org.br/xix_cnlfnlfnl/10/003.pdf>. Acesso em: Acesso em 22 de janeiro de 2018.

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. Tese de Doutorado em Letras. UFPE: Recife, 2013. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/2013/teses/TESE-Giselda-dos-Santos-Costa.PDF>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

DEMARTINI, M. 28 curiosidades sobre o WhatsApp que talvez você não saiba. [13 de setembro, 2016]. São Paulo: Revista Exame. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/tecnologia/28-curiosidades-sobre-o-whatsapp-que-talvez-voce-nao-saiba/>. Acesso em: 14 de julho de 2018.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. P. 33 – 55.

DUDENEY, G; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Xangai: Oxford University Press, 2004.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Revista Educar**, Curitiba. N. 16, p. 181-191. Editora da UFPR, 2000.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 1, n. 66, p. 239-283, 2014. 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. Dados sobre os índices de usos de aplicativos no Brasil e no mundo. **Jornal Folha de São Paulo**. 2016. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

GOMES, W. B. **O professor e a adoção de tecnologias audiovisuais no ensino de línguas estrangeiras**: considerações teóricas sobre a TV e o vídeo. Teresina: EDUFPI, 2015.

HUGHES, L. **Poesia I dream a world**. Disponível em: <http://www.poets.org/poet.php/prmPID/83>. Acesso em: 18 de julho de 2018.

JONUSAN, G. W. B.; **O Whatsapp e seus recursos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em Campo Grande – MS**. Dissertação de Mestrado em Letras – UEMS: Campo Grande - MS, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5009737. Acesso em: 25 de janeiro de 2018.

KETELE, J.; ROEGIERS, X. **Méthologie du recueil d'informations**: fondements de méthodes d'observation de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents. 2 ed. Bruxelles: De Boeck Universist, 1993.

LANTOLF, J. P. **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 2000. P. 33 – 55.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. In VanPATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in second language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 211-236.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, v. 1, p. 33-49.

_____. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

_____. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. **Anais**, 2014, p. 1-12.

LEMOS, L. S. **Ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio com Whatsapp**: emoções, multiletramento e possibilidades. Dissertação de Mestrado em Letras: Linguagens e Representações - UESC. Ihéus - BA, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510112D.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching** – (New directions in language teaching). Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MATOS, A. S.; NICOLAIDES, C. Os ambientes virtuais como espaço para o desenvolvimento da autonomia sociocultural: uma (inter)relação possível? **Revista The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2018.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: ____; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 14. Ed. São Paulo: Papirus, 2008, p. 11 – 66.

MOTA, B. G. **Pornografia de vingança em redes sociais**: perspectivas de jovens vitimadas e práticas educativas digitais. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará. Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da FAGED. 2017.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. 4 ed, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Rev. Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 10-31, jan-jun. 2017.

_____. Facebook: um estado atrator na internet. In: Júlio Araújo & Vilson Leffa (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 65-80.

_____. **Aquisição de segunda língua**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica, 2006. Disponível em: www.veramenezes.com/techist.pdf . Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

_____. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001. (Estudos linguísticos I), p. 270-305. Disponível em: www.ricesu.com.br/ciqead2005/trabalhos/25.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2018.

PINHO, I. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3326>. Acesso em 09 de junho de 2018.

PRENSKY, M. **Nativos e imigrantes digitais.** Vol. 9, n. 5, sl.: University Press, 2001.

_____. **Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?.** MCB University Press, 2001.

_____. **Teaching Digital Natives: Partnering for real learning.** Thousand Oaks: Corwin, 2010.

REVISTA EXAME. **28 curiosidades sobre o WhatsApp que talvez você não saiba.** [13 de setembro, 2016]. São Paulo. In: Demartini, M. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/tecnologia/28-curiosidades-sobre-o-whatsapp-que-talvez-voce-nao-saiba/>. Acesso em: 14 de julho de 2018.

RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching.** 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SALBERGO, N. N. **TIC na aprendizagem autônoma de inglês.** Revista Educação, artes e inclusão, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 10 – 33, 2014.

SANTOS, C. P.; SILVA, L. I; DUTRA, A. O *Whatsapp* como ferramenta para a prática oral e escrita em língua inglesa. **Brazilian English Language Journal.** Porto Alegre, July-December, 2018, v. 9, n. 2, p. 492-507.

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.

SENEFONTE, F. H. R.; TALAVERA, M. N. G. O *Whatsapp* como ferramenta no ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Revista Entretextos,** Londrina, v. 18, n. 1, p. 241 -264, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

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. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo - RS, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6088/Suzan%20Severo%20de%20Severo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

SITE DO DUOLINGO. **Informações do aplicativo Duolingo**. Disponível em: <https://www.duolingo.com.br>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

SITE DO WHATSAPP. **Informações do aplicativo Whatsapp**. Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

SOUZA, M. L. **A Abordagem comunicativa**: influências e reflexos no Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. São Luís, [s.n], 2005.

SOUZA, M. P. **Ressignificando o papel do celular em sala de aula: possibilidade de utilização no ensino de língua inglesa**. 2013 51fls. Monografia (especialização em língua inglesa) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97 -114

_____. Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. **Canadian Modern Language Review**, vol. 5, nº1, p. 44-63, 2001.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEIMAN, L. **Sociocultural theory in second language education**: An introduction through narratives. Bristol, England: Multilingual Matters, 2011. 2011.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue. In: Bygate, M.; Skehan, P.; Swain, M. (Ed.). **Researching pedagogic tasks - second language learning, teaching and testing**. London: Longman/Pearson Education, 2001.

SWAIN, M; CANALE, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistic, 1980.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934.

_____, **A construção do Pensamento e da Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____, **A construção do Pensamento e da Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZARDINI, A. S. O uso do WhatsApp na sala de aula de Língua Inglesa – relato de experiência em um curso de idiomas. In: **Anais do V Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira & do IV Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos** [Blucher Design Proceedings, v.2, n.6]. São Paulo: Blucher, 2016, p. 224-235.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1974.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

WILLIS, J. A framework for task based learning. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Orgs.). **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Longman, 1996.

WOOD, D; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, Londres, v. 17, p. 89 – 100, 1976.

APÊNDICES

APÊNDICE 1**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS I
QUESTIONÁRIO**

1. Como acontecem as aulas de inglês em sua turma? Quais aspectos da língua são mais focados pelo professor?

2. Quais habilidades linguísticas são mais trabalhadas em sala de aula?

- Gramática Compreensão oral
 Leitura Fala
 Escrita

3. Há momentos de interação em língua inglesa?

- SIM NÃO ÀS VEZES

4. Vocês costumam realizar atividades em grupos?

- SIM NÃO ÀS VEZES

5. Vocês costumam realizar atividades de compreensão oral?

- SIM NÃO

6. Vocês costumam fazer atividades em que vocês precisem falar na língua estudada?

- SIM NÃO

7. Como o professor avalia cada aluno durante essas atividades?

8. Você consegue se comunicar em Língua Inglesa?

- SIM NÃO

9. Você acha importante ter atividades em sala de aula que oportunizem a utilização da língua para fins comunicativos?

- SIM NÃO

10. Você utiliza outros meios (além das aulas) para aprender inglês? Qual?

APÊNDICE 2**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS II
ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. De um modo geral, qual a sua opinião sobre a experiência de participar de um grupo de inglês no *Whatsapp*?

2. Como você percebe as interações no *Whatsapp* comparado às interações em sala de aula?

3. O que você achou das tarefas propostas pela professora no grupo?

4. Quais as que você mais gostou e por quê?

5. Quais as que você menos gostou e por quê?

6. Você consegue tirar suas dúvidas durante as interações no grupo?

7. Como você vê o papel da professora no grupo?

8. Como você vê o papel dos seus colegas no grupo?

9. Como você vê o recurso de voz do aplicativo? Prefere utilizar a escrita ou a gravação de voz? Por quê?

10. Com os recursos que o aplicativo oferece, você percebeu alguma diferença no modo como entende e realiza as tarefas que a professora propõe?

11. Você considera que a experiência do grupo possa ter sido invasiva de algum modo ou em algum momento?

12. De um modo geral, o que foi bom e o que foi ruim nessa experiência? Você teria algum comentário, crítica ou sugestão em relação a experiência?

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO, que será realizada pela professora de Língua Inglesa e pesquisadora Célia de Freitas Araújo Neta, sob orientação do professor doutor Francisco Wellington Borges Gomes.

O objetivo deste estudo consiste em investigar as potencialidades do uso do aplicativo whatsapp no desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, escrita e leitura no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na turma de terceiro ano do Ensino Médio integrado ao técnico de Eletrônica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – *campus* Teresina Central, e se justifica pela necessidade de busca por modos alternativos que trabalhem o desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, escrita e leitura em língua inglesa dos alunos do ensino médio, bem como pela ainda escassa literatura sobre o assunto na área.

Caso você autorize, o menor irá participar de interações em um grupo de *Whatsapp* da turma (que ainda será criado), através de propostas de atividades que desenvolvam as habilidades de fala, escrita, leitura e escuta em língua inglesa e sobre assuntos estudados em sala de aula. Após as atividades, ele/ela será convidado a participar também da análise desses momentos de atividades, onde os alunos e a professora/pesquisadora discutirão sobre o impacto dessas atividades no desenvolvimento das produções orais e escritas em língua inglesa deles mesmos. Esse segundo momento (de análise das atividades) será realizado individualmente, por meio de entrevistas, com o intuito de ouvi-lo(a) sobre a experiência de participar das atividades e sua percepção quanto ao seu aprendizado, bem como sobre o papel do professor no contexto do grupo e sobre a contribuição das interações e das atividades realizadas por meio do aplicativo *Whatsapp* para o seu próprio aprendizado. Também haverá um momento de análise em grupo, que será gravado, e onde todos irão conversar, de modo informal, acerca das atividades realizadas por meio do aplicativo e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento das habilidades linguísticas da turma.

A participação dele(a) não é obrigatória e a qualquer momento ele/ela poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém eles ainda podem sentir algum desconforto devido ao trabalho de análise e correção de erros cometidos durante as interações na língua estudada. Entretanto, estes são procedimentos naturais de sala de aula e a pesquisadora se compromete a fazer o possível para que esse processo seja encarado como um momento de crescimento, sem julgamentos, e entendendo que o erro faz parte e contribui para o processo de aprendizagem. Também poderá haver desconforto pela presença de gravadores durante as análises e entrevistas, entretanto, este será um momento em que professora e alunos compartilharão suas opiniões sobre as atividades, se elas foram satisfatórias ou não. Todos estarão em ambiente de sala de aula, com colegas de turma, o que torna todo o processo bem leve para todos.

Poderá haver necessidade de encontros extras para a realização de entrevistas, contudo a pesquisadora se compromete a não prejudicar o andamento da rotina dos participantes, combinando previamente os horários nos quais serão realizadas as coletas de dados, para que

sejam apropriados a todos. As coletas dos dados serão sempre realizadas na própria instituição de ensino, logo não há necessidade alguma de deslocamento dos participantes para qualquer outro local. É importante ressaltar também que a pesquisa não acarretará nenhum custo para você ou para o participante, nem implicará em remuneração para os mesmos.

A participação dele(a) poderá contribuir na busca de modos alternativos para trabalhar o desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, escrita e leitura em língua inglesa dos alunos do ensino médio. Todo o material coletado para essa pesquisa será utilizado somente para fins de estudo. A apresentação de todos os dados coletados, seja através de entrevistas, interações no *Whatsapp* ou gravações em vídeo ou áudio, preservará a identidade dos participantes, ou seja, seus nomes jamais serão divulgados.

Para saber mais informações sobre o andamento da pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento através do telefone (89) 999428698 ou do e-mail celiafaraujo@hotmail.com. Caso você precise de esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que fica localizado no endereço UFPI – campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga – Pró-reitoria de Pesquisa CEP: 64.049-550 - Teresina – PI, também poderá ser consultado através do telefone (86) 3237-2332 ou do e-mail: cep.ufpi@ufpi.com.br.

A assinatura deste termo mostra que você está ciente dos objetivos desta pesquisa, bem como dos riscos e benefícios da participação do seu filho, dos métodos de coleta de dados da pesquisa e dos fins para os quais serão utilizados. Do mesmo modo, confirma sua compreensão de que a qualquer momento você e/ou seu filho poderão pedir novos esclarecimentos à pesquisadora acerca da pesquisa ou mesmo desistir da participação, sem que haja prejuízos.

Este documento será assinado em duas vias, uma ficará sob sua responsabilidade e a outra sob meus cuidados.

Eu, _____ (NOME DO RESPONSÁVEL) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____ (NOME DO MENOR), sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Teresina, _____ de _____ de 20_____

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE 4

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu, Célia de Freitas Araújo Neta, como docente da disciplina de Língua Inglesa do Instituto Federal do Piauí – IFPI, campus Teresina Central, e mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras (Linguística) da Universidade Federal do Piauí – UFPI, desejo realizar minha pesquisa de mestrado em sua turma, sob orientação do professor doutor Francisco Wellington Borges Gomes, e convido você a participar, de forma voluntária, da pesquisa.

Por pesquisar a área de tecnologias aplicadas à área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira e acreditar poder contribuir com o seu desenvolvimento, estou realizando uma pesquisa cujo título é O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO.

A pesquisa objetiva investigar as potencialidades do uso do aplicativo *Whatsapp* no desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, escrita e leitura no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na turma de terceiro ano do Ensino Médio integrado ao técnico de Eletrônica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – *campus* Teresina Central e se justifica pela necessidade de busca por modos alternativos que trabalhem o desenvolvimento das habilidades linguísticas acima citadas dos alunos do ensino médio, bem como pela ainda escassa literatura sobre o assunto na área.

Para conduzir a pesquisa, eu o/a convido a participar de interações que serão propostas por mim em um grupo de *Whatsapp* da turma (que ainda será criado), através de propostas de atividades que desenvolvam as habilidades de fala, escrita, leitura e escuta e sobre assuntos estudados em sala de aula. Após as atividades, convido-o/a a participar também de análises desses momentos de atividades, onde todos nós discutiremos sobre o impacto dessas atividades no desenvolvimento das suas (e dos seus colegas de turma) produções orais e escritas em língua inglesa. Esse segundo momento (de análise das atividades) será realizado individualmente, por meio de entrevistas, com o intuito de ouvir você sobre a experiência de participar das atividades e sua percepção quanto ao seu aprendizado, bem como sobre o papel do professor no contexto do grupo e sobre a contribuição das interações e das atividades realizadas por meio do aplicativo *Whatsapp* para o seu próprio aprendizado. Também teremos um momento de análise em grupo, que será gravado, e onde todos conversaremos informalmente acerca das atividades realizadas por meio do aplicativo e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento das habilidades linguísticas da turma.

O material coletado para essa pesquisa será utilizado somente para fins de estudo. A apresentação de todos os dados coletados, seja através de entrevistas, interações no *Whatsapp* ou gravações em vídeo ou áudio, preservará a identidade dos participantes, ou seja, seu nome jamais será divulgado.

É importante também deixar claro que se você não desejar mais participar da pesquisa, poderá desistir também a qualquer momento, sem ter prejuízo algum.

Os riscos para os participantes dessa pesquisa são mínimos, mas podem incluir algum desconforto aos alunos devido ao trabalho de análise e correção de erros cometidos durante as interações na língua estudada. Contudo, estes são procedimentos naturais de sala de aula e eu ainda farei o possível para que esse processo seja encarado como um momento de crescimento, sem julgamentos, e entendendo que o erro faz parte e contribui para o processo de aprendizagem. Também poderá haver desconforto pela presença de gravadores durante as

análises e entrevistas, entretanto, este será o momento em que compartilharemos nossas opiniões sobre as atividades, se elas foram satisfatórias ou não, além do fato de estarmos entre colegas de turma, o que torna o ambiente mais leve.

Poderá haver necessidade de encontros extras para a realização de entrevistas, contudo farei o possível para não prejudicar o andamento de seu curso e de sua rotina, combinando previamente os horários nos quais serão realizadas as coletas de dados, para que sejam apropriados a todos. Acrescento que as coletas dos dados serão sempre realizadas na própria instituição de ensino, logo não há necessidade alguma de deslocamento dos participantes para qualquer outro local. É importante ressaltar também que a pesquisa não acarretará nenhum custo para os participantes, nem implicará em remuneração para os mesmos.

Para saber mais informações sobre o andamento da pesquisa você pode entrar em contato comigo a qualquer momento (através do meu telefone (89) 999428698 ou do meu e-mail celiafaraujo@hotmail.com). Caso você precise de esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que fica localizado no endereço UFPI – campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga – Pró-reitoria de Pesquisa CEP: 64.049-550 - Teresina – PI, também poderá ser consultado através do telefone (86) 3237-2332 ou do e-mail: cep.ufpi@ufpi.com.br.

A assinatura deste termo mostra que você está ciente dos métodos de coleta de dados da pesquisa, dos fins para os quais serão utilizados e de seus possíveis riscos. Do mesmo modo, confirma sua compreensão de que a qualquer momento você poderá pedir novos esclarecimentos à pesquisadora acerca da pesquisa ou mesmo desistir da participação, sem que haja prejuízos. Juntamente com o termo de consentimento assinado pelo seu responsável, este documento autoriza a sua participação nessa pesquisa. Ele será assinado em duas vias. Uma ficará sob sua responsabilidade, e a outra sob meus cuidados.

Teresina, _____ de _____ de 20_____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXOS

ANEXO 1
POESIA UTILIZADA NA QUINTA TAREFA PROPOSTA AOS ALUNOS NO
GRUPO DE WHATSAPP

I dream a world
(Langston Hughes)

I dream a world where man
No other man will scorn,
Where love will bless the earth
And peace its paths adorn
I dream a world where all
Will know sweet freedom's way,
Where greed no longer saps the soul
Nor avarice blights our day.
A world I dream where black or white,
Whatever race you be,
Will share the bounties of the earth
And every man is free,
Where wretchedness will hang its head
And joy, like a pearl,
Attends the needs of all mankind-
Of such I dream, my world!

ANEXO 2

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFPI



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE FALA, ESCUTA, ESCRITA E LEITURA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88962318.2.0000.5214

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.640.903

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora, o presente trabalho se situa na área da Linguística Aplicada e consiste na proposta de pesquisa para a elaboração da nossa dissertação de mestrado. A iniciativa para a pesquisa surgiu a partir de leituras e observações acerca da necessidade que professores e alunos de Língua Inglesa de turmas de Ensino Médio têm por mais momentos de interação real na língua estudada para que as habilidades linguísticas de fala, escuta, leitura e escrita sejam trabalhadas de forma integrada tanto dentro quanto fora de sala de aula. Por acreditar que o uso das novas tecnologias pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, como afirmam grandes estudiosos da área de ensino e aprendizagem de línguas, como Paiva (2006), Leffa (2005; 2012), Gomes (2015), Costa (2013) e por buscar em uma nova tecnologia a possibilidade de realização de atividades que viabilizem o desenvolvimento das habilidades linguísticas citadas, esse estudo como principal objetivo investigar, por meio de uma pesquisa-ação,

as potencialidades do uso do aplicativo whatsapp como ferramenta pedagógica no desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, escrita e leitura no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma turma de Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – campus Teresina Central. A pesquisa, então, tem como cenário o IFPI – campus Teresina Central e como sujeitos participantes os trinta alunos de uma turma de terceiro

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 2.640.903

ano do ensino médio integrado ao técnico de eletrônica, juntamente com a professora de língua inglesa da turma, que é também quem se propõe a realizar este estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar as potencialidades do uso do aplicativo whatsapp como ferramenta pedagógica no desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, escrita e leitura no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma turma do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – campus Teresina Central.

Objetivos Secundários:

- 1) Identificar formas de uso do aplicativo whatsapp que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- 2) Compreender as possíveis dificuldades e limitações encontradas por professor e alunos durante a aplicação de atividades que utilizem o aplicativo;
- 3) Analisar de que forma o uso do aplicativo leva a uma transformação real no ensino-aprendizagem do idioma;
- 4) Contribuir para pesquisas futuras na área da Linguística Aplicada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos para os participantes dessa pesquisa são mínimos, mas podem incluir algum desconforto aos alunos devido ao trabalho de análise e correção de erros cometidos durante as interações na língua estudada. Contudo, estes são procedimentos naturais de sala de aula e eu, como professora e pesquisadora, ainda farei o possível para que esse processo seja encarado como um momento de crescimento, sem julgamentos, e entendendo que o erro faz parte e contribui para o processo de aprendizagem. Também poderá haver desconforto pela presença de gravadores durante as análises e entrevistas, entretanto, este será o momento em que compartilharemos nossas opiniões sobre as atividades, se elas foram satisfatórias ou não, além do fato de estarmos entre colegas de turma, o que torna o ambiente mais leve.

Benefícios:

Contribuir na busca de modos alternativos para trabalhar o desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, escrita e leitura em língua inglesa dos alunos do ensino médio; Contribuir para pesquisas futuras na área de Linguística Aplicada, já que é um tema novo e a literatura sobre esse

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



**UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO**



Continuação do Parecer: 2.640.903

tema ainda é escassa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram anexados na plataforma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto de pesquisa apto a ser desenvolvido.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1121201.pdf	04/05/2018 10:47:28		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI.pdf	04/05/2018 10:46:06	CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.doc	04/05/2018 10:45:12	CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	04/05/2018 10:44:44	CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	04/05/2018 10:42:38	CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	25/04/2018 18:45:51	CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA	Aceito
Outros	lattes.pdf	25/04/2018 18:15:15	CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	25/04/2018 18:03:20	CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA	Aceito
Outros	instrumentodecoleta.doc	25/04/2018 18:01:22	CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA	Aceito
Outros	termodeconfidencialidadepdf.pdf	25/04/2018 17:41:46	CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	25/04/2018 17:36:24	CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **Município:** TERESINA **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 2.640.903

Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisadores.pdf	25/04/2018 17:29:50	CELIA DE FREITAS ARAUJO NETA	Aceito
-----------------------------	-----------------------------	------------------------	---------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 08 de Maio de 2018

Assinado por:
Herbert de Sousa Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br