

**MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA**

**Uso de ferramentas digitais no  
desenvolvimento de habilidades orais:  
um estudo sobre a autonomia do aprendiz  
à luz da complexidade**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2015**

**MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA**

**Uso de ferramentas digitais no  
desenvolvimento de habilidades orais:  
um estudo sobre a autonomia do aprendiz  
à luz da complexidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Júnia de Carvalho Fidélis Braga.

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2015**

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

M672u

Miranda, Marilane de Abreu Lima.

Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais [manuscrito] : um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade / Marilane de Abreu Lima Miranda

. – 2015.

190 f., enc. : il., p&b.

Orientadora: Júnia de Carvalho Fidélis Braga.

Área de concentração: Linguística Aplicada.



**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Faculdade de Letras**

**Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos**

Dissertação intitulada “Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade”, de autoria da mestranda Marilane de Abreu Lima Miranda, aprovada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Júnia de Carvalho Fidélis Braga – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valeska Virginia Soares de Souza – IFTM/UFU/PPGEL  
Titular

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana de Oliveira Silva – UFMG  
Titular

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – UFMG  
Suplente

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2015.

Ao meu filho, Guilherme,  
meu presente maior.

Ao meu esposo, Valdir, pelo carinho,  
pelo companheirismo e pelo incentivo.

À minha orientadora, Júnia,  
que me acompanhou em  
todos os momentos deste estudo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, minha força maior.

À minha mãe, a fada madrinha, que previa minhas necessidades e estava pronta a colaborar.

Ao meu filho, Guilherme, pela compreensão das minhas ausências e pelo apoio técnico de um bom nativo digital.

Ao meu esposo, Valdir, pelo companheirismo, pela força e pelo incentivo para que eu buscasse alcançar meus objetivos.

Aos meus irmãos, Zaza e Maurício, ao meu cunhado, à minha cunhada e aos meus sobrinhos, por entenderem os momentos em que precisei me ausentar e pelo apoio constante.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Júnia de Carvalho Fidélis Braga, pela orientação competente e por acreditar em mim;

Aos professores da UFMG, com os quais tive a oportunidade de estudar durante o mestrado, Dr<sup>ª</sup> Míriam Jorge, Dr<sup>ª</sup> Reinildes Dias, Dr<sup>ª</sup> Delaine Cafiero, Dr<sup>ª</sup> Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. À professora Deise, que permitiu que eu conhecesse um pouco da UFMG, através do Projeto Educonle em 2012.

Aos funcionários da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, pela gentileza.

Ao grupo de estudiosos sobre a Teoria da Complexidade, cujas teses serviram de suporte para esta pesquisa; em especial, à líder do grupo, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pela gentileza com que disponibiliza suas publicações e seus trabalhos, que foram imprescindíveis para este trabalho.

Aos colegas que fiz durante meu percurso até aqui; em especial, a Patrícia Costa Leite, Lucienne Castro e Gasperim Ramalho, companheiros de apresentações de trabalhos em congressos.

À Secretaria de Educação de Minas Gerais, pela liberação de minhas atividades, durante dois para, me dedicar ao Mestrado.

Aos alunos-participantes da pesquisa e aos seus pais, por consentirem em sua participação;

À professora da turma e à direção da escola participante.

À banca que avalia este trabalho.

A todos que colaboraram.

## RESUMO

Neste estudo, analiso o desenvolvimento de autonomia do estudante na aprendizagem de habilidades orais na língua inglesa como língua estrangeira em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual localizada no Estado de Minas Gerais, Brasil. A partir de *corpus* constituído por narrativas de aprendizagem, de dados complementares de um questionário e de notas de campo referentes a esse grupo de nativos digitais (PRENSKY, 2001), analisei as dinâmicas e padrões do desenvolvimento da autonomia, considerando-se um contexto de integração de novas ferramentas digitais às práticas didático-pedagógicas que visam ao desenvolvimento das habilidades orais dos alunos na língua-alvo. A Teoria da Complexidade no campo da Linguística Aplicada, proposta nos estudos de Larsen Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Paiva (2002, 2005, 2011) serviram como base epistemológica para análise dos dados e considerando a autonomia como sistema adaptativo complexo (PAIVA e BRAGA 2008), este trabalho analisa o *corpus* coletado à luz das características dos sistemas complexos, tendo por foco a autonomia dos alunos, no desenvolvimento das habilidades orais, usando tecnologias digitais em seu processo de aprendizagem. Analisei narrativas escritas por cada um dos 28 (vinte e oito) alunos, na faixa etária média de 13 (treze) anos, em 2 (dois) momentos – o inicial e o final da pesquisa. Os resultados apontam que a integração de tecnologias digitais no contexto de desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa promove oportunidades para o aprendiz fazer escolhas, gerenciar, refletir e avaliar seu processo de aprendizagem. Mais ainda, o uso de ferramentas digitais na sala de aula de línguas propicia dinâmicas como interações aluno-máquina e entre pares, com colaboração em grupos, fomentando aprendizagem e autoconfiança; enfim, favorece o surgimento de atitudes que, juntas, promovem o desenvolvimento da autonomia.

**Palavras-chave:** Autonomia. Habilidades orais. Teoria da Complexidade. Tecnologias digitais.

## ABSTRACT

This study analyzes the development of student autonomy in learning oral skills in English as a foreign language in a group of students of the 8<sup>th</sup> grade of elementary school of a state public school located in Minas Gerais. Based on language learning narratives and on complementary data of a questionnaire and field notes from this group of digital native students (PRENSKY 2001), I intend to explore the understanding of the dynamic and patterns of the development of autonomy, considering the integration of digital tools to didactic and pedagogic practices, aiming at oral skills development of the learners in the target language and at promotion of their autonomy in the process. Complexity theory in the Applied Linguistics, proposed in studies of Larsen Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva (2002, 2005, 2011) served as epistemological basis to the data analysis and considering autonomy as a complex adaptive system (PAIVA e BRAGA 2008), this work analyses the corpus by the light of the characteristics of the complex systems, having as focus the development of oral skills of the learners and their autonomy, using digital tools in their learning process. It analyses narratives written by each of the 28 (twenty-eight) students, the average age of thirteen (13) years old, in two (2) moments - the beginning and the end of the study. The results show that the integration of digital technologies in the context of development of oral skills in English promotes opportunities for students to make choices, manage, reflect and evaluate their learning process. Besides this, the use of digital tools in the language classroom provides dynamic as the interaction among peers, collaborative groups and self-confidence; finally, it favors the emergence of attitudes that together promote the development of autonomy.

**Keywords:** Autonomy. Oral skills. Complexity theory. Digital Technologies.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AMFALE	- Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
CNN	- Cable News Network
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FALE	- Faculdade de Letras [da UFMG]
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NALEs	- Narrativas de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras [Projeto]
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
SAC	- Sistemas Adaptativos Complexos
TIC	- Tecnologias de Comunicação e Informação
UCA	- Um Computador por Aluno [Projeto]
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>13</b>
2.1	A Teoria da Complexidade .....	13
2.1.1	Sistemas complexos, dinâmicos, adaptativos, abertos e não lineares .....	18
2.1.2	Imprevisibilidade, auto-organização e sensibilidade às condições iniciais .....	19
2.2	Autonomia do aprendiz .....	21
2.2.1	Autonomia como sistema adaptativo e complexo .....	24
2.3	Habilidades orais .....	31
2.3.1	Compreensão oral .....	33
2.3.2	Produção oral .....	36
2.4	Tecnologias digitais .....	39
2.4.1	A tecnologia, autonomia e a motivação .....	43
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>46</b>
3.1	Considerações teóricas da pesquisa narrativa .....	46
3.2	Notas de campo .....	48
3.3	Questionário .....	49
3.4	Contexto de pesquisa.....	50
3.5	Participantes .....	51
3.5.1	O pesquisador participante .....	51
3.5.2	Os(As) alunos(as) participantes da pesquisa .....	52
3.5.3	A professora de Inglês do 8º ano – sala de aula 1472.....	52
3.6	Atividades realizadas para o desenvolvimento de habilidades orais com o apoio de tecnologias digitais.....	52
3.7	A coleta de dados e os critérios de análise.....	57
3.8	Procedimentos de análise de dados.....	58
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>61</b>
4.1	A sala de aula como um sistema complexo – 8º ano – sala de aula 1472.....	62
4.2	Dinâmicas observadas nas primeiras narrativas.....	70
4.3	Dinâmicas observadas a partir da integração das tecnologias na sala de aula, na segunda narrativa.....	76
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>93</b>
5.1	Retomando os objetivos desta pesquisa.....	93
5.1.1	Objetivo geral .....	93
5.1.2	Objetivo específico 1 .....	95
5.1.3	Objetivo específico 2 .....	96
5.1.4	Objetivo específico 3 .....	97
5.2	Limitações deste estudo.....	97
5.3	Sugestões para estudos futuros .....	98
5.4	Considerações finais .....	98
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>111</b>
Anexo A – Primeira narrativa.....	111
Anexo B – Segunda narrativa .....	132
Anexo C - Feedbacks dos alunos para a atividade de produção oral .....	170
Anexo D - Feedbacks dos alunos para a atividade com o site .....	172
Anexo E – Atividades do livro Alive 8!.....	174
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>184</b>
Apêndice A - Questionário.....	184
Apêndice B - termo de consentimento livre e esclarecido.....	187

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada apontam que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz constitui importante elemento no processo de aprendizagem de uma segunda língua, porque pode desencadear o processo de aprendizagem e levar o sistema para além da sala de aula (cf. PAIVA e BRAGA, 2008; PAIVA, 2011). Ao se focar a autonomia, no entanto, outros elementos e sistemas, como tecnologia e motivação se tornam relevantes para a discussão, por estarem inter-relacionados a esse construto.

Amparado pela Teoria da Complexidade, este trabalho considera a autonomia como um sistema complexo e, assim sendo, ela não é discutida e analisada isoladamente. No contexto da aprendizagem de língua estrangeira – especificamente, no desenvolvimento da língua oral –, a autonomia se torna elemento imprescindível, juntamente com outros elementos do sistema de aprendizagem de língua inglesa, como motivação, tecnologia, professor, aluno, contexto de aprendizagem.

Algumas razões permeiam minha decisão de abordar o desenvolvimento de autonomia ao se trabalhar habilidades orais com uso de tecnologias digitais. A primeira razão se refere às minhas observações, como professora de Inglês em escola pública há 20 (vinte) anos, sobre a dificuldade enfrentada por professores de Inglês para trabalharem, com seus(suas) alunos(as), o desenvolvimento da habilidade oral em língua estrangeira. A segunda razão é o desejo dos(as) alunos(as) de falar e entender Inglês, fato que podemos confirmar ao analisar, por exemplo, as narrativas de aprendizagem do Projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira)<sup>1</sup> – coordenado pela professora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras - FALE da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, que também apontam esse desejo de estudantes de diversas idades e escolas. Finalmente, mais um motivo dá suporte à minha decisão de abordar o desenvolvimento de autonomia do estudante ao trabalhar habilidades orais via tecnologias digitais – o perfil dos alunos participantes desta pesquisa, considerados como nativos digitais (PRENSKY, 2001) e, assim familiarizados com as tecnologias. Segundo Prensky (2001), eles vivem rodeados por tecnologias, tais como computadores, *videogames*, câmeras, celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital.

Outra razão relevante para se abordar a autonomia proporcionada pelo uso de recursos tecnológicos para se ensinar/aprender Inglês ancora-se nas orientações da Lei de

---

<sup>1</sup> <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), cujo artigo 32 estabelece como um dos objetivos do Ensino Fundamental “[...] a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

Essa mesma lei destaca, ainda, dentre as finalidades dessa etapa escolar, o compromisso com a autonomia do aluno: “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Embora o segundo parágrafo do artigo 1º dessa lei trate de finalidades do Ensino Médio, considero o incentivo ao desenvolvimento da autonomia essencial em qualquer nível de escolaridade do aluno.

Levando esses fatores em consideração, investigo, com esta pesquisa, ancorada nos princípios da Teoria da Complexidade, a emergência de dinâmicas e padrões de desenvolvimento da autonomia de estudantes de uma escola pública, a partir da integração de tecnologias digitais no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Partindo do pressuposto de que autonomia e a aquisição de língua são sistemas aninhados (PAIVA e BRAGA, 2008; PAIVA, 2011), identifico, a partir da integração de recursos digitais, dinâmicas que influenciam o processo de desenvolvimento de habilidades orais de estudantes de língua inglesa de uma escola pública.

Utilizar as lentes da Complexidade para observar as dinâmicas e os padrões que emergem a partir da integração de tecnologias digitais oferece visão reveladora acerca das relações e dos elementos que constituem o sistema da sala de aula, bem como outros sistemas, como a autonomia, e possibilita investigar as dinâmicas que emergem a partir da integração de ferramentas tecnológicas no processo de desenvolvimento de habilidades orais na sala de aula de língua inglesa.

Para a realização desta pesquisa e interpretação dos dados, baseio-me em pesquisas que fundamentam a Teoria da Complexidade, a autonomia, a tecnologia e habilidades orais e em autores de referência, como Larsen-Freeman (1997), Freeman e Cameron (2008), Paiva (2002; 2005; 2006; 2007; 2008; 2008a; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013), Paiva e Braga (2008), Franco (2013), Benson (1997; 2001), Field (2009) entre outros.

Em síntese, esta pesquisa tem por objetivo geral buscar compreender melhor as dinâmicas e os padrões do desenvolvimento da autonomia na perspectiva da complexidade, considerando um contexto de integração de ferramentas digitais e desenvolvimento das habilidades orais. Meus objetivos específicos buscam:

- 1) identificar indícios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz a partir da integração de tecnologias digitais no contexto de aprendizagem de línguas;
- 2) evidenciar elementos e fatores que possam influenciar, positiva ou negativamente, a integração das tecnologias digitais, nesse contexto; e
- 3) evidenciar dinâmicas que propiciam oportunidades de desenvolvimento das habilidades orais a partir da integração das tecnologias digitais.

Quanto à organização deste estudo, divido-o em 5 (cinco) capítulos, cujos conteúdos comento, em linhas gerais, a seguir.

No primeiro capítulo, apresento a introdução, no segundo minha fundamentação teórica: a Teoria da Complexidade, que subdivido em 2 (duas) subseções. Discuto suas contribuições no campo da Linguística Aplicada no mundo e no Brasil, traço, em linhas gerais, a evolução dessa teoria, desde o seu surgimento até as pesquisas atuais, e apresento alguns trabalhos desenvolvidos no Brasil sob essa perspectiva. Nas 2 (duas) subseções, apresento as características dos sistemas complexos; a autonomia do aluno, no que diz respeito aos conceitos mais relevantes adotados pelos pesquisadores, algumas abordagens que influenciam a compreensão do construto e aponto algumas características comuns ao sistema da autonomia. Na subseção 2.2.1, apresento o conceito de autonomia como sistema complexo, proposto por Paiva (2005), e analiso a interação da autonomia com a motivação, tecnologia e outros elementos do sistema, na perspectiva dos sistemas complexos; o desenvolvimento das habilidades orais, que subdivido-o em 2 (duas) partes, para abordar as modalidades compreensão oral e produção oral; e tecnologias digitais, com uma subdivisão para as interações entre tecnologia, autonomia e a motivação, enfatizo a interdependência dos sistemas, à luz da complexidade.

O capítulo 3, por seu turno, traz a metodologia adotada, nesta pesquisa, para a coleta de dados no oitavo ano – sala de aula 1472.

A análise de dados, por sua vez, é objeto do capítulo 4, no qual articulo os pressupostos teóricos e, com base neles, analiso os dados coletados.

O capítulo 5, por fim, traz a conclusão deste trabalho, com breve reapresentação dos resultados da análise dos dados, considerações sobre algumas limitações do estudo e sugestões com vistas a futuras pesquisas.

Disponibilizo, como anexos, imagens de páginas do livro didático adotado, as narrativas de aprendizagem, assim como alguns *feedbacks* dos alunos utilizados na análise de dados, o questionário respondido pelos alunos e sumário de suas respostas e termo de consentimento enviado aos pais e aos alunos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A Teoria da Complexidade

O mundo pós-moderno, em vários campos da Ciência, tem fragmentado e isolado vários fenômenos dinâmicos, visando encontrar soluções simplistas com relações de causa e efeito. Essa perspectiva, no entanto, não tem sido satisfatória, por não contemplar as mudanças e a dinamicidade do processo. A respeito das atitudes reducionistas, Cameron e Larsen-Freeman(2007) advertem:

[n]ós negamos a mudança contínua que experimentamos ao transformarmos o mundo vivo e dinâmico em objetos com nomes e pensarmos sobre eles como entidades fixas, como rio, árvore, cidade ou pessoa. Transformamos experiências de vida em histórias e nossas próprias mudanças contínuas em conjuntos de atributos, atitudes e identidades mais ou menos fixas (CAMERON e LARSEN FREEMAN, 2007, p. 2)<sup>2</sup>.

Propondo uma visão holística que contempla a mudança, a dinamicidade e a conectividade, a Teoria da Complexidade surge como alternativa para investigar sistemas em evolução como é o caso da autonomia e da aprendizagem de línguas. São várias as teorias de aprendizagem que sustentam a aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, que o professor pode adotar ao ensinar uma língua estrangeira. Elas podem ter desde características mais tradicionais, como as que são inerentes à teoria behaviorista, atingindo até teorias mais contemporâneas, como a Abordagem Comunicativa. No entanto, quando o professor opta por uma delas, o que se tem percebido é êxito em alguns aspectos da aprendizagem, mas limitações em outros; em outras palavras: nenhuma das teorias de aprendizagem, sozinha, até então, tem conseguido abordar o fenômeno da aprendizagem de língua inglesa em toda a sua dimensão.

Como afirma Paiva (2011), todas essas teorias, inclusive a behaviorista, representam esforços para explicar partes de um mesmo todo e não devem ser descartadas, mas reunidas, de forma a se ter uma visão do todo. Além de incorporar contribuições de várias teorias da Aprendizagem, a Teoria da Complexidade concebe a aprendizagem de língua inglesa como um sistema que mantém relações com outros sistemas, como motivação,

---

<sup>2</sup>Minha tradução “We deny the continual change that we experience by turning the living, dynamic world into named objects and thinking about them as fixed entities – as river, tree, city or person. We turn our life experiences into stories, and our continually changing selves into sets of more or less fixed attributes, attitudes, and identities”.

autonomia, identidade e outros. Essas relações podem ser internas (dentro do próprio sistema da língua) ou externas (com outros sistemas como o meio social em que o aprendiz interage, a tecnologia usada pelo aprendiz, suas relações sociais e outros). Desse modo, percebe-se que, sob a lente da Teoria da Complexidade, não se estuda o sistema de aprendizagem da língua inglesa isoladamente.

É relevante lembrar que, imbricadas na Teoria da Complexidade, há outras teorias, entre as quais podemos destacar a Teoria do Caos, do Pensamento Complexo e a Teoria da Atividade, e todas elas têm, como característica comum, a premissa de que nada existe ou acontece de modo isolado no universo (LEFFA, 2006). O termo “complexidade”, longe de significar “algo complicado”, serve de lente para melhor entendimento de como as partes integrantes de um sistema complexo levam ao seu comportamento coletivo e como ele interage com o ambiente que o cerca (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008). Diante disso, compreendemos que as relações ganham mais importância do que as partes isoladas, porque a conectividade é essencial nos sistemas complexos.

Percebe-se a evolução da Teoria da Complexidade no histórico traçado por Davis e Sumara (2012), que apontam que a primeira fase da teoria, denominada “Complexidade 1.0”, teve como foco a descrição da ciência, período em que se recorre ao uso de imagens e metáforas para se descrever e ilustrar os fenômenos estudados. A segunda fase dessa teoria, segundo esses mesmos pesquisadores, abandona um pouco a descrição e se debruça na análise da estrutura e das consequências das dinâmicas complexas. Finalmente, caracterizam a terceira fase, denominada 3.0, relativa ao período em que a Teoria da Complexidade alcança espaço na Educação. Nessa fase, os fenômenos da Educação são concebidos como sistemas e os múltiplos níveis de organização envolvidos na Educação são incorporados a eles, como os aprendizes, salas de aula, escola e sociedade. São também valorizadas como integrantes do sistema de aprendizagem as dinâmicas coespecíficas, tais como as que se estabelecem entre professores e aprendizes, entre conhecimento e ação, assim como as associações complexas, envolvendo pessoas e ideias.

Este trabalho, inserido na fase da Complexidade 3.0, como Davis e Sumara (2012) a nomeiam, busca semelhanças de sistemas complexos com o processo de autonomia do aprendiz de língua inglesa como língua estrangeira e, por isso, ele se volta para questões da Teoria da Complexidade aplicada à Educação e tem como uma das autoras essenciais para esta revisão teórica Larsen-Freeman (1997), primeira pesquisadora a fazer uso da Teoria da Complexidade para discutir aquisição de língua inglesa na Linguística Aplicada.

A Linguística Aplicada recebe a primeira grande contribuição da Teoria da Complexidade em 1997, nos Estados Unidos, com a publicação do artigo de Larsen-Freeman intitulado “Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition” (LARSEN-FREEMAN, 1997). Nesse estudo, essa pesquisadora busca identificar semelhanças entre a Teoria da Complexidade/do Caos e a aquisição de segunda língua e, ao estabelecer essa comparação, alerta que, ao se conceber a língua como um sistema complexo, não há espaço para se estabelecer soluções simples para a língua, porque ela envolve vários mecanismos que precisam ser analisados. Nesse artigo, destaca, também, a importância dos detalhes, salientando que pequenas coisas significam muito e não podem ser negligenciadas, bem como a necessidade de se manter o todo para se alcançar a compreensão de como ele funciona. Além da reflexão sobre a língua como um sistema complexo, essa pesquisadora apresenta as características dos sistemas que são dinâmicos, complexos, não-lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis a “*feedback*” e adaptativos. Referência para a Linguística Aplicada, esse artigo tem motivado e inspirado diversos trabalhos e pesquisas.

No Brasil, a Teoria da Complexidade foi apresentada à Linguística Aplicada em 2002, por Paiva, que propõe um modelo de aprendizagem baseado na Teoria dos Sistemas Complexos. Após esse estudo, essa pesquisadora desenvolveu vários outros, abordando, ensino-aprendizagem de línguas, autonomia, motivação, identidade, tecnologia, salas de aula, ensino on-line e hipertextos à luz da Teoria da Complexidade (PAIVA, 2002, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Consequentemente, os trabalhos de Paiva inspiraram outros pesquisadores, que também investigaram fenômenos no contexto da Linguística Aplicada; entre eles: Parreiras (2005), Vetromille-Castro (2007), Braga (2007), Martins (2008), Silva (2008), Sade (2009), Souza (2009), Souza (2011), Teixeira (2012), Silva (2013) e Franco (2013).

Parreiras (2005), por seu turno, abordou a sala de aula digital sob a perspectiva teórica dos sistemas complexos, a partir da investigação dos fluxos interacionais ocorridos entre alunos(as) de 2 (duas) turmas simultâneas de disciplinas oferecidas à distância no curso de graduação em Letras / Inglês na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Vetromille-Castro (2007), partindo do pressuposto de que a interação social se estabelece e persiste quando os aprendizes constituem um sistema complexo, estuda como um grupo de professores em serviço e em pré-serviço interagem e aprendem em um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA que se constitui como sistema complexo e se mantém coeso, atingindo os objetivos curriculares inicialmente propostos.

Estudando, por sua vez, “comunidades autônomas de aprendizagem on-line”, Braga (2007) buscou melhor entendimento de fatores que pudessem facilitar a construção de significados compartilhados em contextos colaborativos on-line, demonstrando que das interações entre os pares das comunidades autônomas de aprendizagem on-line emergem padrões de dimensões sociais, cognitivas, instrucionais e gerenciais, tais como a reciprocidade, a construção compartilhada de significados, a liderança distribuída, bem como o caráter fractal das comunidades.

Sustentado por uma perspectiva ecossistêmica, incluindo princípios da Teoria da Complexidade e de abordagens ecológicas às relações de ensino e aprendizagem de línguas, Martins (2008) pesquisa a emergência de eventos complexos em aulas on-line e face a face e defende que cada um dos ambientes possibilita uma dinâmica particular de relações e proporciona resultados positivos significativos de acordo com suas especificidades.

Nesse mesmo ano, Silva (2008), à luz da Teoria da Complexidade, analisa *e-mails* trocados entre aprendizes adultos em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para mostrar que o processo de colaboração para a aprendizagem é uma propriedade natural nessa comunidade. Assim, a colaboração foi considerada como um evento dinâmico que emerge no interstício entre o previsível e o imprevisível do sistema e, também, como evento que o impulsiona rumo à sua trajetória futura.

Sade (2009) estuda a “identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos” e, evocando a figura do fractal, sugere um novo termo – identidades fractalizadas – para se referir à forma pela qual o momento contemporâneo, ao fractalizar o sistema identitário do ser humano, o torna mais complexo.

Augusto (2009), por sua vez, apresenta “[o] processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade”, evidenciando sua natureza dinâmica, enfocando características fundamentais dos sistemas dinâmicos adaptativos, tais como: não-linearidade, auto-organização, variabilidade e emergência.

A dinamicidade e a adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem, por seu turno, são apresentadas por Souza (2011), que sugere que os AVAs constituem-se como oportunidades para uma experiência pedagógica que deve ter por foco “*affordances*”<sup>3</sup> significativas, que podem ser oferecidas aos aprendizes, para que as tarefas que propiciam a dinamicidade do AVA tendam a garantir dinâmicas pertinentes à formação pretendida.

---

<sup>3</sup> O termo *affordances*, cunhado por Gibson (1986), se refere ao que o ambiente fornece ao animal (no nosso caso, o ser humano), tanto positivamente quanto negativamente, implicando complementaridade do animal e do ambiente.

Teixeira (2012), por sua vez, enfoca o uso de computadores portáteis em aulas de Língua Portuguesa sob a ótica da Teoria da Complexidade e os dados de sua pesquisa refletem as dificuldades e os receios enfrentados(as) por professores no percurso de implementação do Projeto UCA (Um Computador por Aluno),<sup>4</sup> em Tiradentes, MG.

A partir de narrativas multimídias de aprendizagem de um grupo de alunos(as) nativos(as) digitais, Franco (2013), por seu turno, explora, à luz da Teoria do Caos / da Complexidade, possíveis relações entre atratores (padrões de comportamento) e autonomia de nativos digitais no contexto de ensino-aprendizagem de Inglês no Brasil e defende que as evidências de desenvolvimento da autonomia emergiram de um atrator (práticas pedagógicas avaliadas negativamente, práticas pedagógicas avaliadas positivamente e práticas socioculturais extraclasse). Ele defende também que as novas tecnologias ou os propiciamentos de uso das novas tecnologias por si só não promovem o desenvolvimento da autonomia e que somente os atratores que convergem para uma atitude positiva à língua estrangeira podem promover o desenvolvimento da autonomia. Segundo Franco, o desenvolvimento da autonomia, nos sistemas com atratores que convergem para uma atitude negativa à língua estrangeira, somente emerge quando há um atrator que converge para uma atitude positiva à língua estrangeira e finalmente o desenvolvimento da autonomia de nativos digitais emerge, total ou parcialmente, em contextos informais de aprendizagem ricos em propiciamentos como, por exemplo, na Internet.

Compartilhando a mesma perspectiva, Silva (2013), em sua tese intitulada “Estágio supervisionado com uso de ambientes virtuais: possibilidades colaborativas” aponta que o meio virtual é um aliado pedagógico à formação de professores e um ambiente propício para a construção do conhecimento, favorecendo interação, imersão virtual, aprendizagem colaborativa, construção coletiva e reflexão.

Baseando-me em todos esses trabalhos e compartilhando das ideias de Larsen-Freeman (1997), Paiva (2002), Larsen-Freeman e Cameron (2007; 2008), Davis e Sumara (2012), investigo as dinâmicas do processo de aprendizagem de línguas concebida como um sistema complexo, que se caracteriza como um sistema aberto, não-linear e dinâmico, com tendência à auto-organização e à interação entre seus componentes. Apresento, na primeira seção deste capítulo, breve revisão de algumas características dos sistemas complexos que norteiam minhas discussões deste trabalho. Como os desdobramentos deste trabalho

---

<sup>4</sup> Projeto que tem por objetivo de intensificar o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, com a distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino (cf. <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>).

demandam melhor detalhamento dessas propriedades, discuto sobre sistemas dinâmicos, complexos, adaptativos, não-lineares, abertos, auto-organizados, imprevisíveis e sensíveis às condições iniciais e mudanças. Como fez Larsen-Freeman (1997) em seu artigo intitulado “Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. Applied Linguistics”, apresento essas características em grupos, a seguir.

### **2.1.1 Sistemas complexos, dinâmicos, adaptativos, abertos e não-lineares.**

Larsen-Freeman (1997) argumenta que há 2 (duas) razões pelas quais concebemos os sistemas como complexos, quais sejam: (1) o número elevado (ou não) de componentes ou agentes presentes; e (2) o comportamento desses sistemas, que se caracterizam como mais do que o produto dos comportamentos de seus componentes individuais.

Sob a ótica da mudança, primordial na Teoria da Complexidade, sabe-se que esses sistemas, além de complexos, são dinâmicos, e que, à medida que os agentes e os elementos interagem uns com os outros e com o meio ambiente, evoluem e outros comportamentos surgem a partir dessa interação, tornando-os cada vez mais dinâmicos.

A dinâmica das conexões impulsiona o funcionamento do todo indivisível e cada parte só se torna produtiva se estiver em constante interação com outras partes, nunca em isolamento. Paiva (2005), a propósito, explica que há inúmeras possibilidades de combinações dessas partes, como em uma geometria fractal, em um caleidoscópio, e propõe o modelo fractal. Antes de explicar o modelo proposto por essa pesquisadora, apresento a definição de fractais feita por Bar-Yam (2011), que afirma que esse termo provém de “dimensão fracional” e é definido como entidade autossimilar<sup>5</sup>; mais especificamente, que parece sempre o mesmo, sob diferentes níveis de ampliação. Segundo Braga (2007, p. 30), “um fractal geométrico é constituído de partes, as quais, ampliadas, têm o mesmo formato original”. Bar-Yam (2011) exhibe exemplos de formas que têm propriedades semelhantes aos fractais, como as árvores, uma costa marítima, estruturas de ramificação estruturas organizacionais hierárquicas, onde a estrutura interna de cada parte é semelhante à estrutura do todo.

Baseada nessa definição, Paiva (2005) propõe o modelo fractal que consiste em “um sistema dinâmico complexo, composto de subsistemas ou elementos igualmente complexos e dinâmicos”, capazes de realizar várias combinações dos fractais.

---

<sup>5</sup> Minha tradução – “self-similar”.

Considerados também adaptativos, os sistemas passam por processos de mudança que envolvem elementos e ambiente. Conforme afirma Larsen-Freeman (1997), os sistemas não reagem passivamente aos eventos, mas mudam ativamente, interagindo e se adaptando às diferentes condições presentes nos ambientes internos e externos.

Ao se referir às diversas mudanças pelas quais um sistema passa ao longo de sua evolução, a sua estabilidade é colocada em questionamento. Sobre essas mudanças, Cameron e Larsen-Freeman (2007) apontam que, assim como os agentes e elementos mudam no tempo, os modos como eles influenciam uns aos outros e as relações estabelecidas entre eles mudam também. Kramsch (2012), porém, tendo analisado mudanças ocorridas dentro de um sistema, afirma que elas não levam o sistema à desestabilização, porque ele conta com uma estrutura robusta.

Outra característica dos sistemas complexos é a não-linearidade; ou seja: “a alteração em uma das variáveis do sistema pode causar alterações imprevisíveis na sua evolução, ou mesmo, não causar alteração alguma” (SOUZA, 2009) e, ainda, como nos mostram Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 44), “[...] um sistema complexo pode mudar suavemente ou repentina e radicalmente”.<sup>6</sup> A não-linearidade dos sistemas nos leva a outra característica, que é a imprevisibilidade, que discuto na próxima seção.

Acrescento às características da não-linearidade dos sistemas as considerações feitas por Larsen-Freeman (1997, p. 143), que aponta que “um sistema não-linear é aquele em que o efeito é desproporcional à causa”,<sup>7</sup> oposto ao sistema linear, em que a causa de determinada força resulta em efeito de força semelhante. Paiva (2011), baseando-se em Larsen-Freeman (1997), afirma que os sistemas são não-lineares, porque seus comportamentos de mudança não são proporcionais às suas causas.

Os sistemas são abertos a novas energias do ambiente e realizam uma troca que afeta todas as relações internas, fazendo com que os sistemas se modifiquem, experimentando um processo de auto-organização e adaptação. Por serem abertos, uma ocorrência inesperada pode acontecer a qualquer hora (KRAMSCH 2012) e a energia ou informação flui tanto para dentro como para fora do sistema, devido ao seu processo interativo (PAIVA, 2011).

### **2.1.2 Imprevisibilidade, auto-organização e sensibilidade às condições iniciais.**

---

<sup>6</sup> Minha tradução – “A complex system can change smoothly, or it can shift suddenly and radically”.

<sup>7</sup> Minha tradução “A nonlinear system is one in which the effect is disproportionate to the cause”.

A auto-organização está presente nos sistemas complexos e se configura como a criação de uma ordem espontânea, complexa e não-planejada, segundo Larsen-Freeman (2008). Em relação a essa capacidade natural dos sistemas de se auto-organizarem, Palazzo (1999) afirma que: “[...] de alguma forma, a ordem surge das múltiplas interações entre as unidades componentes e as leis que podem governar este comportamento não são bem conhecidas” (PALAZZO, 1999, p. 4). Na natureza, por exemplo, pode-se ver um bando de aves se auto-organizarem em voo coletivo, sem qualquer controle externo para isso. Kramsch (2012) aponta que os sistemas se adaptam por meio da interação com o ambiente e da reorganização ou auto-organização.

A imprevisibilidade dos sistemas complexos, como afirma Larsen-Freeman (1997), está ligada à sua dependência relativamente às condições iniciais; ou seja: uma leve mudança nas condições iniciais pode trazer implicações no seu comportamento futuro, que podem ser grandes ou não. Um fenômeno conhecido como “efeito borboleta” ilustra essa característica, demonstrando a interdependência de todos os componentes de um sistema. Esse efeito demonstra como o bater das asas de uma borboleta em um lugar distante do mundo hoje pode transformar o tempo no mês seguinte (LARSEN-FREEMAN, 1997), ou, como afirma Paiva (2002), “uma borboleta bate as asas na floresta amazônica e põe em movimento acontecimentos que levam a uma tempestade em Chicago. Na próxima vez que a borboleta bate as asas, entretanto, não acontece nenhuma consequência meteorológica”. Enfim, essa metáfora da borboleta enfatiza que mínimas diferenças nas condições iniciais podem ter consequências dramáticas no futuro.

Embora imprevisíveis, Finch (2002) afirma que os sistemas apresentam modelos de regularidade. Tomemos como exemplo a meteorologia como um sistema complexo. Por mais sofisticados que sejam os equipamentos usados para a previsão do tempo, os resultados das interações complexas dos fatores do tempo não permitem prever, com certeza absoluta, se choverá ou não, embora haja alguns pontos regulares. Em um sistema de aprendizagem, da mesma forma, o professor prepara a aula prevendo a promoção da aprendizagem, mas por mais bem preparada que a sua aula esteja, ainda existe a possibilidade de tal fato não ocorrer.

Há, em um sistema complexo, vários outros (sub)sistemas, e suas inter-relações, que influenciarão seu processo e sua evolução. São eles, no caso do sistema ora pesquisado: ferramentas tecnológicas, autonomia e motivação. Baseando-me em Paiva (2011 p. 4), que afirma que “[a] maioria dos sistemas são construídos por sistemas aninhados e estudar um

sistema humano complexo é necessariamente vê-lo como um sistema vivo aninhado”,<sup>8</sup> não posso abordar a aprendizagem de língua estrangeira, vista, aqui, como um sistema complexo, sem explorar outros sistemas aninhados a ela. Esses sistemas estão interconectados e estão em interação constante, não podem ser analisados independentemente um do outro, mas trago aqui a revisão destes temas separados com o objetivo de uma melhor organização textual.

## 2.2 Autonomia do aprendiz

Ao buscar um ensino eficiente e eficaz de língua, uma das grandes metas do professor é que seu aluno adquira autonomia em seu processo de aprendizagem (BENSON 2001). O caminho para se alcançar o desenvolvimento da autonomia do aluno, porém, requer mais do que meta, demanda melhor compreensão do conceito de autonomia, de suas contribuições e implicações.

Em busca de entender melhor o processo de autonomia, discuto algumas ideias apresentadas por Benson (2001), que, ao tratar a autonomia, adverte que analisá-la apenas sob um ponto de vista ou acreditar que na autonomia se pode desconsiderar a importância da presença do professor no ensino-aprendizagem é um equívoco que demanda mais estudos. Desse modo, ele salienta a necessidade de se validar o construto “autonomia”, nestes termos: “a validade do construto é uma pré-condição importante para uma pesquisa efetiva [...] e programas e inovações elaborados para fomentar a autonomia serão provavelmente efetivos se eles forem baseados na clara compreensão das mudanças comportamentais que almejam promover” (BENSON, 2001, p. 47).<sup>9</sup>

Benson (2001), a propósito, define e descreve a autonomia, fornecendo-nos enormes contribuições para melhor entendê-la, e reitera algumas advertências feitas por Little (1990, p. 7) sobre pseudoautonomia, que pontua que autonomia não é sinônimo de auto-instrução; ou seja: não dispensa a presença do professor, e nem é outro método de ensino. Em seguida, Benson (2001) apresenta a definição de Holec (1981, p. 3 *apud* BENSON, 2001, p. 48), que implica a “habilidade de se encarregar pela sua própria aprendizagem”,<sup>10</sup> cuja visão compreende determinar os objetivos, definir conteúdos e progressões, selecionar métodos e

---

<sup>8</sup> Minha tradução – “Most systems are made up of nested systems and to study a human complex system it is necessarily to see it as a nested living system”.

<sup>9</sup> Minha tradução “Construct valid is an important precondition for effective research ... programmes or innovations designed to foster autonomy are likely to be more effective if they are based on a clear understanding of the behavioural changes they aim to foster”.

<sup>10</sup> Minha tradução “the ability to take charge of one’s own learning”.

técnicas a serem usados(as), monitorar o procedimento de aquisição e avaliar o que foi adquirido.

A partir da definição de Holec (1981), Benson (2001, p. 50) propõe seu conceito para autonomia, nestes termos: “capacidade de controlar a sua própria aprendizagem”, porque ele acredita que o construto “controle” parece ser mais aberto à investigação do que o construto “dever” ou “responsabilidade”. Benson (2001) propõe o controle sob 3 (três) níveis de controle – (1) do gerenciamento da aprendizagem; (2) dos processos cognitivos; e (3) do conteúdo de aprendizagem –, preconizando que há interdependência entre esses níveis; ou seja: o gerenciamento da aprendizagem depende do controle do processo cognitivo e este envolve decisões sobre o conteúdo.

Além dessas características, Benson (1997) identifica 3 (três) tipos de autonomia: (a) autonomia técnica; (b) psicológica; e (c) política. Na versão técnica, a autonomia é concebida como o ato de aprender sozinho e a habilidade técnica para fazê-lo; a versão psicológica, por sua vez, foca na capacidade interna de dirigir a própria aprendizagem; e o último tipo de autonomia – a política – implica a capacidade de controlar os conteúdos e os processos da própria aprendizagem. Paiva (2005), ao analisar essa classificação de Benson (1997), propõe um novo tipo de autonomia: a autonomia econômica, relativa à liberdade que o aprendiz tem para fazer escolhas quanto a onde estudar e ter acesso a materiais e/ou tecnologias de apoio à aprendizagem. Considerando o contexto brasileiro, onde há grande discrepância social e econômica, essa autonomia econômica é muito pertinente, porque, em um mesmo país, temos aprendizes com acesso a essas tecnologias, mas ainda temos alguns que não foram incluídos na era digital.

Ainda em relação às versões de autonomia propostas por Benson (1997), ele pontua que as teorias do conhecimento podem nos fornecer melhor compreensão dos modos como a autonomia do aprendiz em aprendizagem de línguas se processa e se subdivide. Assim, ele analisa 3 (três) abordagens – Positivismo, Construtivismo e Teoria Crítica –, cujos pressupostos teóricos definem e influenciam versões da autonomia.

Segundo Benson (1997), o Positivismo constitui a abordagem dominante do conhecimento e é método por excelência nas Ciências Sociais ocidentais do século XX, tendo dominado o campo da Linguística Aplicada, baseado, essencialmente, na concepção de que conhecimento é mais ou menos reflexão precisa acerca da realidade objetiva. Assim, concebe conhecimento como realidade objetiva e entende que o processo de aprendizagem pode ocorrer de 2 (duas) formas: (1) pela simples transmissão do conhecimento; ou (2) pela descoberta, muito comum no campo da Linguística Aplicada. Enfim, por representar o

“correto”, o Positivismo dá suporte a abordagens descritivas em que a língua é representada em termos de suas estruturas, de exemplos e palavras, e é apresentada como um sistema de código predeterminado. Concepções positivistas de língua constituem a estrutura subjacente às abordagens de prática e exercícios de fixação para metodologia de ensino de língua, embora elas possam, também, fornecer estrutura para metodologias mais comunicativas ou indutivas. Assim sendo, Benson (1997) aponta que o Positivismo dá suporte à versão “técnica” da autonomia do aprendiz e ao modelo de aprendizagem professor-aprendiz, com tendência de a sala de aula ser concebida como lugar natural para a aprendizagem, com tendência de se definir autonomia como “aprendizagem fora da sala de aula”. Nesse sentido, autonomia ganha *status* de independência.

Por outro lado, Benson (1997) afirma que o Construtivismo pressupõe uma visão relativista de conhecimento, na qual o aprendiz é quem constrói seu próprio sistema de significados, sendo responsável pela sua própria aprendizagem. Desse modo, a aprendizagem consiste na reorganização e reestruturação da experiência, mais do que na internalização gradual ou na descoberta de conhecimento predeterminado. De acordo com o Construtivismo, a língua não reflete a realidade e nem pode ser descrita por referência às suas formas e estruturas, a menos que estejam relacionadas a significados transmitidos em interações específicas. Aprendizagem de línguas também não consiste na internalização de determinado conjunto de estruturas e formas. Essa abordagem oferece mais sustentação à versão “psicológica da autonomia”, que foca em comportamentos, atitudes e personalidade do aprendiz. Abordagens construtivistas para aprendizagem de línguas tendem, então, a valorizar a interação e o engajamento com a língua-alvo e a negociação de significados.

Benson (1997) pontua que a Teoria Crítica, cuja base está nos trabalhos de pensadores marxistas e pós-marxistas como Antonio Gramsci, Althusser, George e Michael Foucault, estão se tornando influências crescentes nos estudos de língua (KRESS e HODGE, 1979; FAIRCLOUGH, 1992b) e na metodologia do ensino de línguas (PENNYCOOK, 1990; BENESCH, 1993). Com pressupostos opostos ao Positivismo, a Teoria Crítica argumenta que o conhecimento não é uma reflexão neutra acerca da realidade objetiva, mas reflete a versão ideológica daquela realidade, expressando interesses de grupos sociais diferentes. Nessa perspectiva, aprendizagem é vista como engajamento no contexto social, que implica a possibilidade de ação política e mudança social. As abordagens críticas argumentam que língua é ideologia e, sendo assim, não é neutra, que ela é conhecimento, e vice-versa. Assim, as abordagens críticas para pedagogia da língua tendem a enfatizar assuntos de poder e controle dentro da língua, e a Teoria Crítica, na visão de Benson (1997), encoraja versões de

autonomia do aprendiz que têm caráter mais social e político; ou seja: implica a versão nomeada por ele de autonomia política. A autonomia aumenta quando os aprendizes se tornam mais criticamente conscientes do contexto social da própria aprendizagem e os limites que ela implica e o potencial para mudança social implícita na aprendizagem de línguas. Segundo ele, a aprendizagem, nessa perspectiva, é vista como um processo de engajamento com o contexto social que ocasiona a possibilidade de ação política e a mudança social.

Em consonância com esse viés social, apresento, também, o conceito de Paulo Freire (1997) sobre autonomia, considerada como a capacidade e a liberdade do aprendiz para construir e reconstruir o conhecimento ensinado (FREIRE, 1997). Alinhado a Paulo Freire (1997), Pennycook (1997) também apresenta suas contribuições para a compreensão desse fenômeno, ao definir autonomia como “a luta em se tornar o autor do seu próprio mundo, ser capaz de criar o seu próprio significado e perseguir alternativas culturais entre políticas culturais da vida diária” (PENNYCOOK, 1997, p. 39).<sup>11</sup>

Paiva e Braga (2008) analisam as definições de diferentes estudiosos e apontam que Benson (1997; 2001), Freire (1997) e Pennycook (1997) defendem a ideia de autonomia como forma de identidade do aprendiz, como direito e isso implica habilidade de controlar o próprio processo de aprendizagem.

Baseando em trabalhos relevantes sobre autonomia e considerando a complexidade desse termo, Benson (1997) também conceitua autonomia como “um conceito complexo e multifacetado” (BENSON, 1997, p. 29), entendendo que esse fenômeno reúne diversos elementos que não podem ser descritos em apenas uma definição. A propósito, Paiva e Braga (2008) compartilham das ideias de Benson (1997) e acrescentam que assuntos técnicos, psicológicos e sócio-políticos apontados na literatura podem servir de ponto inicial para investigação das relações entre autonomia e aprendizagem de língua(s).

Paiva (2006) analisa o fenômeno da autonomia com um novo olhar – o da Teoria da Complexidade – e o concebe como complexo que emerge da interação de diversos elementos, tais como: o aprendiz, o contexto, o professor e a tecnologia. Analiso, agora, esse conceito, sob essa perspectiva.

### **2.2.1 Autonomia como sistema adaptativo e complexo**

Na visão de Finch (2002), a Teoria da Complexidade oferece uma nova maneira de descrever a realidade e fornece mais justificativa para a promoção da autonomia em

---

<sup>11</sup> Minha tradução “the struggle to become the author of one’s own world, to be able to create one’s own meanings, to pursue cultural alternatives amid the cultural politics of everyday life”.

aprendizagem de língua e é sob essa ótica que Paiva (2005) propõe seu conceito de autonomia, considerando-a como um sistema adaptativo complexo, devido à dificuldade de sua descrição e à sua capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente.

Paiva e Braga (2008) apontam que todas as definições para autonomia propostas na literatura – entre elas, as de Benson (1997; 2001), Holec (1981), Freire (1997), Pennycook (1997) – são referências e compõem o conceito de autonomia como sistema complexo. As versões de autonomia propostas por Benson (1997; 2001) são complementares e abraçam elementos ou agentes tais como o aprendiz, o professor, o contexto e a tecnologia, entre outros, que, juntos, representam a diversidade na autonomia.

Considerando os estudos de autonomia citados, as noções da complexidade e outras restrições que interferem na autonomia, Paiva (2006) define autonomia como:

[...] um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88-89).

De acordo com Paiva (2006), a autonomia do aprendiz auto-organiza a aquisição de línguas, porque é o aprendiz quem faz as escolhas dos processos cognitivos e algumas escolhas de aprendizagem.

A autonomia foi enfocada como sistema complexo, também, por Franco (2013), em tese de doutorado intitulada *Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade*, trabalho em que selecionou características dos sistemas complexos contemplados, também, na autonomia. Quanto à complexidade do sistema, ele observou que a autonomia tem grande número de componentes com alto nível de interatividade, tais como: o aprendiz, suas necessidades, desejos, crenças, material didático, tecnologia, colegas, etc., e não percebeu não-linearidade nas interações entre os elementos, que não foram fixas, mas dinâmicas. O fato de o sistema ser aberto foi percebido, por ele, ao analisar as interações entre os componentes da autonomia, dentro e fora do ambiente, e tendo constatado que fenômenos característicos dos sistemas complexos – como caos, imprevisibilidade e sensibilidade às condições iniciais – ocorreram, ora fomentando, ora inibindo a autonomia do aprendiz. Franco (2013) constatou que características do sistema – como auto-organização, adaptabilidade e sensibilidade ao *feedback* – ocorreram quando a autonomia adaptou seu comportamento, para que continuasse

a se desenvolver ou não. Desse modo, Franco (2013) concluiu que “um aprendiz autônomo, à luz do Paradigma da Complexidade, é aquele que sempre busca interagir, por meio de suas próprias escolhas, com outros elementos que propiciam a aprendizagem” (FRANCO, 2013, p. 65).

É relevante, neste momento, retomar algumas considerações de Benson (2001) quanto ao controle como característica do aprendiz autônomo. Esse pesquisador salienta a importância do controle do aprendiz em suas variáveis individuais para a aprendizagem de línguas, argumentando que ele tem tendência natural para controlar vários aspectos de sua aprendizagem, tanto em contextos institucionais como fora deles. Um dos controles que ele aponta e que priorizo neste estudo é o controle dos fatores psicológicos em relação à aprendizagem, pois estes se mostraram evidentes na pesquisa. Benson (2001) pontua que os modos com que os indivíduos aprendem línguas e os resultados de seus esforços para aprender são influenciados por muitas variáveis psicológicas individuais, tais como: atitudes, personalidades, motivação, estado afetivo e crenças. Alguns fatores – como atitudes e personalidades – ilustram condições mais estáveis, com menos tendência à variação, enquanto fatores como motivação, estado afetivo e crenças já são mais dependentes de contexto ou experiência e, dessa forma, aceitam mais mudanças.

Isso (ex)posto, apoio-me em 2 (dois) pontos importantes discutidos até aqui: (1) as considerações feitas por Benson (2001) sobre a importância do controle dos fatores psicológicos para a aprendizagem; e (2) os pressupostos teóricos da Teoria da Complexidade. Ao considerar o controle dos fatores psicológicos, priorizo um deles – o controle da motivação – para discussão neste trabalho, porque a considero uma variável psicológica determinante para o desenvolvimento da autonomia. Por outro lado, apoio-me, também, na Teoria da Complexidade, que orientará este trabalho e mostrará a motivação aninhada à autonomia.

Para iniciar discussões sobre motivação, exponho considerações feitas por Ushioda e Dörnyei (2012) sobre mudanças profundas pelas quais o conceito de motivação passou.

No campo da aprendizagem de línguas estrangeiras, Dörnyei e Ushioda (2011; 2012) dividem a motivação em 4 (quatro) fases: (i) sociopsicológica; (ii) cognitiva situada; (iii) orientada para o processo; e (iv) sociodinâmica. Adoto os pressupostos dessa última fase, cuja perspectiva é a dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC), e, por isso, abordo, em linhas gerais, a seguir, a sua evolução, antes de discutir a fase sociodinâmica.

Conforme advogam Ushioda e Dörnyei (2012), o primeiro período, o sociopsicológico (1959 – 1990) foi marcado pela publicação do relatório coletivo dos psicólogos canadenses Gardner e Lambert (1972 *apud* USHIODA e DÖRNYEI, 2012), que afirmavam que a motivação era a causa significativa da variabilidade na aquisição da segunda língua e que o seu efeito era independente de habilidade ou atitude. Nessa época, Gardner e Lambert (1972) já especulavam, também, sobre a importância da identificação do aprendiz com a comunidade da língua-alvo. Segundo Dörnyei (2001, 2005), esses 2 (dois) pesquisadores foram os pioneiros ao afirmarem que havia diferença entre motivação para a aprendizagem de línguas e motivação para aprender outras disciplinas escolares. Eles pontuam que a motivação da aquisição de segunda língua tem dimensões sociais e psicológicas importantes que a distinguem de outros tipos de motivação de aprendizagem, pois na aquisição é esperado não simplesmente adquirir conhecimento da língua, mas identificar-se com a comunidade da língua alvo e adotar estilos e comportamentos característicos do discurso.

Em sequência, a fase cognitiva situada (*ibidem*) foi marcada por estudos realizados na década de 1990, caracterizando a motivação com amparo em teorias cognitivas da Psicologia Educacional, tendo como marco a publicação do *The Modern Language Journal*, em 1994, que trouxe ampliações para esse campo de pesquisa. Esse período se caracterizou por 2 (duas) tendências que se inter-relacionam: alinhar teorias cognitivas com a Psicologia Motivacional e o desejo de se realizar análise da motivação em contextos específicos de aprendizagem. É nessa fase, também, que a instabilidade da motivação durante o processo de aprendizagem chama a atenção dos estudiosos, ensejando 2 (duas) teorias voltadas ao estudo da motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras: a Teoria da Autodeterminação e a Teoria da Atribuição.

Para Souza (2013), a Teoria da Autodeterminação (RIGBY *et al.*, 1992) se tornou uma das mais mencionadas, quando se trata de motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras, e se ancora na divisão dos motivos em intrínsecos e extrínsecos. Igualmente, Zhang (2008) separa a motivação em razões internas e externas, pontuando que as internas incluem necessidades (fisiológicas, psicológicas e sociais), crenças (expectativas e autoconceito) e emoções (reações de adaptação a eventos importantes na vida), enquanto os eventos externos envolvem incentivos ambientais. Quando se fala em motivação intrínseca, subentende-se que o aprendiz realiza atividades de aprendizagem pelo prazer de aprender a língua, enquanto que, na motivação extrínseca, o aprendiz tem um motivo externo, como, por exemplo, ser aprovado em um exame ou conseguir melhor emprego.

Ainda no contexto da fase cognitiva situada, temos a Teoria da Atribuição, que surgiu na década de 1980, proposta pelo psicólogo estadunidense Bernard Weiner, tendo como ponto principal o fato de que as razões às quais os indivíduos atribuem seus sucessos ou fracassos passados moldam sua motivação para ações futuras (DÖRNYEI, 2005). Os resultados, quando negativos ou inesperados, geram uma série de questionamentos, que evocam processos de atribuição. Diante disto, o indivíduo atribui seu resultado a algum motivo, conforme afirma Souza (2013).

Vinculados à terceira fase, que data da virada do século, Dörnyei, Ushioda e outros pesquisadores estudaram as mudanças motivacionais, caracterizando a motivação como um processo, em fase que denominaram de “orientada para o processo”. Segundo Souza (2013), a motivação, nessa perspectiva, não é um construto estático, mas dinâmico, e sofre mudanças no decorrer do tempo. Dörnyei e Ottó (1998 *apud* SOUZA, 2013) elaboraram um modelo processual de motivação, apresentando divisão da motivação em segmentos temporais.

Mais recentemente, Dörnyei e Ushioda (2011) identificaram, além das 3 (três) fases já mencionadas, o surgimento de uma nova fase: a fase sociodinâmica, cujos estudos são baseados na Teoria da Complexidade. Dörnyei (2012) afirma que, nessa fase, há movimento em direção a paradigmas contextuais mais dinâmicos para a análise da motivação, cujo teor contempla o relacionamento entre indivíduos, onde contexto é concebido em termos de sistemas orgânicos dinâmicos e complexos, emergindo e evoluindo no tempo.

Vale ressaltar que, embora essa divisão em fases, de caráter mais didático, proposta por Dörnyei (2005) e retomada por Dörnyei e Ushioda (2011), possa ser útil para se obter uma visão geral e melhor compreensão da trajetória dos estudos na área da motivação, podemos encontrar trabalhos realizados fora dessa trajetória linear.

De acordo com Ushioda e Dörnyei (2012), ainda há distância entre as perspectivas psicológica e linguística relativas à aquisição de segunda língua, que estudos atuais sobre motivação tentam minimizar. Desse modo, a fase sociodinâmica traz considerações importantes para mudança a esse respeito. Dörnyei (2005, 2011) já reconhecia as limitações do modelo processual de motivação, por ele apresentar divisões bem definidas e ser explicitado de forma isolada, sem atentar para os fatores externos que concorrem com a ação em curso e sem precisar em qual momento ocorre cada uma das fases. Ele percebia, também, que o aprendiz, ao estudar uma língua estrangeira, podia estar engajado em vasta gama de atividades diferentes – muitas delas não vinculadas à aprendizagem da língua estrangeira –, o que nos leva a concluir que vários processos motivacionais acontecem concomitantemente a

outras situações pelas quais passa o indivíduo. Segundo Dörnyei, MacIntyre e Henry (2015), as fases anteriores não refletiam o processo aparentemente randômico que muitos aprendizes descreviam.

Uma das mudanças propostas pela abordagem dos sistemas complexos é a diferença de ótica. Abandonando visões lineares das fases anteriores, a visão relacional, ao invés de procurar variáveis ou relações de causa e efeito, foca atenção no desenvolvimento e na dinamicidade das relações entre características, fenômenos e processos. Ao se analisar as relações que se estabelecem entre indivíduo e contexto, constata-se que elas são únicas, complexas, imprevisíveis e não-lineares (DÖRNYEI e USHIODA, 2011). Na abordagem relacional, consideram-se aspectos importantes que envolvem o indivíduo (nacionalidade, estado civil, profissão, gostos, habilidades, pertencimento a determinados grupos, etc.), seu contexto (local de moradia, contextos histórico, cultural e social, etc.), etc..

Dörnyei, MacIntyre e Henry (2015) relatam que, em 2011, Dörnyei e Ushioda (2011) elaboraram amplo panorama sobre pesquisa motivacional em segunda língua, apontando fortes argumentos para dar suporte à validade teórica das abordagens dinâmicas. Nesse trabalho, incluíram o Sistema AutoMotivacional de Dörnyei (2005, 2009), que consideraram uma amálgama dinâmica de motivação, cognição e emoção, levando em conta 3 (três) aspectos, quais sejam: (a) a visão relacional do indivíduo em contexto; (b) o Sistema Motivacional Auto-Identitário da Língua Estrangeira; e (c) os Sistemas Adaptativos Complexos (SAC).

Dörnyei (2010) nos explica o seu Sistema Automotivacional (DÖRNYEI 2005, 2009), ao pontuar que “[s]elf” ideal da segunda língua é o componente central do novo conceito de motivação da segunda língua e sua teoria sugere que se a pessoa que nós gostaríamos de nos tornar fala uma segunda língua, o “self” ideal da segunda língua, que é um motivador poderoso para aprendê-la, por causa do desejo de se reduzir a distância entre o “self” ideal e o real. Isso é expresso nos discursos diários, quando conversamos com alguém que está seguindo ou vivendo um sonho. Segundo Dörnyei (2005), o “self” ideal da segunda língua age como um futuro autoguia, fornecendo incentivo, direção e ímpeto para a ação. O “self” ideal da segunda língua, porém, não é automático; depende de algumas condições para se tornar um motivador, tais como: o aprendiz ter ou não uma autoimagem futura desejada; o “self” ser ou não elaborado e vívido e estar ou não estar em harmonia com a família do aprendiz e com outros elementos do seu ambiente social; ser ou não ser regularmente ativado no autoconceito do aprendiz; ser ou não acompanhado por relevantes estratégias efetivas que

agem como um mapa em direção à meta, que também contenha informações elaboradas sobre as consequências negativas de não se atingir o estado final desejado, etc..

Dörnyei (2010) salienta, também, que a ligação do sistema emocional do aprendiz com os “*selves*” é altamente motivadora e que, sem essa ligação, os “*selves*” são apenas cognições fracas. A amálgama “cognição-emoção-motivação” caracteriza uma dimensão muito significativa, uma “imagem” saliente, quase uma realidade para o indivíduo que pode ver e ouvir um possível “*self*”. Ancorado, então, em Dörnyei (2010, 2011), este trabalho foca operação que mescla cognição, motivação e emoção como um sistema interconectado, que age como um todo, e essa unidade de combinação de fatores tem sido reconhecida, no discurso diário, por “interesse”.

No Brasil, Paiva (2011) concebe a motivação como um importante subsistema complexo aninhado à aquisição de segunda língua, que funciona como força motora em qualquer processo de aprendizagem. Paiva (2011) – com base em Deci e Ryan (2000, p. 54 *apud* PAIVA, 2011, p. 8), que afirmam que motivação é, dificilmente, um fenômeno unitário e em Dörnyei (1994; 2001), que concebe motivação como um construto complexo e multidimensional – traz a seguinte visão de motivação, considerada como:

[...] uma força dinâmica envolvendo fatores sociais, afetivos e cognitivos manifestados em desejo, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores e esforços... Não é nada fixo... varia com o tempo ou ao longo dos estágios do processo de aquisição, que não está restrito ao contexto educacional e que é uma condição necessária para a autonomia (PAIVA, 2011, p. 8).<sup>12</sup>

A respeito dos sistemas aninhados, pontuados pela Teoria da Complexidade (PAIVA e BRAGA, 2008; PAIVA, 2011), percebemos que a autonomia e a motivação ocorrem concomitantemente, conforme afirma Ushioda (1996 *apud* USHIODA, 2011), e que aprendizes autônomos são sempre motivados; ou seja: a motivação desempenha papel primário no exercício da metacognição ou na autonomia.

Para tratar da relação de (inter)dependência entre autonomia e motivação, Ushioda (2011) se apoia na análise de Lamb (2007 *apud* USHIODA, 2011, p. 223) para tomar sua posição sobre qual dos 2 (dois) construtos tem papel primário. Segundo ele, para definir essa questão é preciso considerar a concepção de autonomia adotada. Então, autonomia concebida como ato de “adquirir responsabilidade”, gera relação de dependência da motivação; ou seja:

---

<sup>12</sup> Minha tradução – Motivation is a dynamics force involving social, affective and cognitive factors manifested in desire, attitudes, expectations, interests, needs, values, pleasure and efforts ... it varies over a period of time or over stages along the acquisition process which is not restricted to the educational context and that it is a necessary condition for autonomy.

nessa perspectiva, a autonomia assume papel primário. Por outro lado, autonomia definida como necessidade psicológica pessoal, representa a condição psicológica de agência pessoal que precisamos sentir a fim de nos tornarmos motivados. Nessa concepção, o papel primário é da motivação. Dentre os conceitos de autonomia, Ushioda (2011) adota o conceito de autonomia como autodeterminação e agência pessoal, considerando, portanto, que a motivação é essencial para o desenvolvimento da autonomia.

Buscando as razões pelas quais o professor deve procurar promover a autonomia de seus(suas) alunos(as), Ushioda (2011) afirma que fomentar a autonomia entre aprendizes de língua é um modo de encorajá-los a experimentar os sentidos de agência pessoal e autodeterminação, vitais para o desenvolvimento da motivação anterior. Aponta, também, que a autonomia é capaz de fomentar o desejo dos estudantes de se responsabilizarem pela regulação de sua motivação e comportamento de aprendizagem e, finalmente, conclui que a autonomia pode facilitar o alinhamento da motivação individual do estudante com metas mais amplas e valores do processo educacional.

Na próxima seção, abordo as habilidades orais, enfocadas de forma integrada, mas apresentadas no texto separadamente compreensão e produção oral por questões de organização textual.

### **2.3 Habilidades orais**

Ao abordar as habilidades orais, é necessário discutir um pouco sobre a contribuição do ensino de língua(s) desenvolvido por intermédio das habilidades integradas. Essa tendência surgiu na perspectiva da Abordagem Comunicativa de línguas, nos anos 1980 e 1990, tendo por objetivo principal desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes, conforme pontuam Usó-Juan e Martínez-Flor (2006), que argumentam que pesquisas de várias disciplinas – principalmente da Linguística, da Psicolinguística, da Psicologia e da Sociolinguística – têm demonstrado a natureza complexa da aprendizagem de língua(s) e tornado claro que fatores linguísticos, psicológicos e socioculturais interagem e fazem parte desse processo.

Hinkel (2010) afirma que, no início dos anos 1970, pesquisadores perceberam que o ensino de habilidades de línguas não podia ser conduzido com o uso de elementos estruturais isolados e específicos (CORDER, 1971, 1978; KAPLAN, 1970; STERN, 1992 *apud* HINKEL, 2010). Eles admitiam que falar e ouvir são necessários em uma conversação,

mas ler e escrever também; por isso, a integração das quatro macro-habilidades – compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral – e seus componentes constitui a característica central da Abordagem Comunicativa.

Scarcella e Oxford (1992) apontam várias vantagens vinculadas à integração das habilidades nos cursos, tais como, os aprendizes ganham uma noção geral da complexidade da língua ao usá-la para comunicação; a língua se torna não apenas um objeto de interesse acadêmico, mas um meio real de interação entre as pessoas; os professores podem seguir o progresso dos estudantes em todas as habilidades; fornece condições do aprendiz melhorar todas as suas habilidades e sub-habilidades; há oportunidade de aprender conteúdos reais e não apenas formas da língua; é motivador, devido ao conteúdo de aprendizagem autêntico e o papel significativo de conhecimento de vida e se torna evidente ao se trabalhar comunicativamente.

Discuto agora, o desenvolvimento das habilidades orais, compreensão e produção, porque é este o foco desta pesquisa. Embora eu priorize a discussão de apenas essas habilidades, enfatizo que as aulas ministradas durante este trabalho se pautaram pela integração das 4 (quatro) habilidades que envolvem a aprendizagem de língua inglesa.

O trabalho com as habilidades orais requer algumas considerações devido às suas peculiaridades. Muitas vezes, por sua aprendizagem ser mais complexa e desafiadora do que a língua escrita, alguns professores de línguas a negligenciam e direcionam o trabalho para a língua escrita, conforme nos conta Bygate (2001).

Wu (2013) aponta que uma das primeiras considerações, ao se analisarem as habilidades orais é a atenção às características da língua e suas inter-relações com o contexto cultural e social onde a comunicação acontece. Segundo ele, pela perspectiva funcional sistêmica, a língua consiste de escolhas feitas, pelos usuários, de um mesmo sistema de códigos, e essas escolhas variam de acordo com os contextos situacional e cultural implícitos na língua. Considerando esses fatores, ele conclui que a língua falada é mais dependente de contexto. Burns, Joyce e Gollins (1996 *apud* WU, 2013, p. 87), por sua vez, argumentam que a língua falada contém mais sentenças incompletas e menos palavras de conteúdo, como substantivos, quando comparadas suas produções com as sentenças completas da língua escrita.

Ainda que os processos de compreensão e produção oral, em situação real, ocorram simultaneamente, analiso-os separadamente, visando explicar, com mais clareza, ideias, características e estratégias.

### 2.3.1 Compreensão oral

Field (2009) aponta que a compreensão oral representa o principal meio para o aprendiz expandir na produção oral e Nation e Newton (2009, p. 37) compartilham e ratificam essa ideia, afirmando que a “[c]ompreensão oral é um precursor natural para a fala; os estágios iniciais do desenvolvimento da língua na primeira língua de uma pessoa (e na aquisição naturalística de outras línguas) são dependentes da compreensão oral”.<sup>13</sup>

Conforme se depreende da análise de dados apontados pela literatura disponível sobre o assunto, a compreensão oral é considerada a habilidade da língua mais difícil de se aprender (HASAN, 2000; GRAHAM, 2003 *apud* KURITA, 2012), devido à instantaneidade, variação de velocidade da língua e outras características da língua. Visando facilitar o processo de ensino-aprendizagem da compreensão oral, aponto algumas características da língua falada que implicam desafios para a compreensão oral e analiso algumas estratégias que podem contribuir para que aprendizes superem esse obstáculo, tais como o ensino consciente de compreensão oral que implique desenvolvimento de: aumento de “sinais” compreensíveis em aprendizes iniciantes, construção de significados e uso de estratégias para boa compreensão oral.

Algumas características da língua falada tornam o processo de compreensão oral um pouco mais complexo, quando o comparamos à língua escrita. Field (2009) advoga que a língua falada é menos tangível e, desse modo, é mais difícil se tratar dela do que da língua escrita. Por exemplo: o ouvinte não pode voltar ao texto, para verificar alguma informação, como fazemos com texto escrito. Além disso, a pouca aquisição de vocabulário do aluno iniciante também dificulta o processo de compreensão. Alinhado a Field (2009), Richards (2008) aponta que o texto oral é, geralmente, instantâneo (normalmente, sem oportunidade de se ouvi-lo novamente), com presença de hesitações, formas reduzidas e repetidas, alta velocidade (embora a velocidade varie, muitos ouvintes reclamam da alta velocidade das falas), estrutura mais linear do que o texto escrito, com a maioria das orações coordenadas, com conjunções simples, frequentemente mais pessoais e dependentes de contextos.

---

<sup>13</sup> Listening is the natural precursor to speaking; the early stages of language development in a person's first language (and in naturalistic acquisition of other languages) are dependent on listening”.

Field (2009) propõe uma abordagem para a compreensão oral pautada por 5 (cinco) partes: (1) treinamento em processo; (2) treinamento em estratégias; (3) exposição ao discurso autêntico; (4) atividades diagnósticas; e (5) trabalho de compreensão geral.

Treinamento em processo, segundo Field (2009), é considerado a parte mais importante do programa e consiste no reconhecimento das palavras do discurso, em termos de decodificação e de construção de significados, sendo a habilidade de decodificar central no treinamento de processo, que deve (en)focar, primeiro, o reconhecimento das palavras. Segundo ele, o aprendiz iniciante precisa praticá-la intensamente, até atingir automaticidade, porque a identificação das palavras com confiança propicia ao ouvinte confiabilidade nas inferências que ele possa construir, ao buscar a compreensão da língua oral. Logo que a decodificação tenha alcançado um nível satisfatório, gradualmente, também as tarefas de construção de significado – construir sentido com base no contexto e no co-texto fornecido pela língua oral disponibilizada – deverão ser introduzidas. O contexto pode contribuir para a compreensão, porque fornecerá vários conhecimentos do aprendiz – de mundo, do assunto, da situação, dentre outros –, e o co-texto pode auxiliar o processo, ao fornecer as palavras que o falante usou, ajudando-o na criação da representação do discurso.

O treinamento em estratégias é a segunda linha da proposta de Field (2009) e consiste no treinamento para o trabalho com estratégias para compreensão oral em língua estrangeira ou segunda língua. Richards (2008) as define como maneiras pelas quais o aprendiz aborda e dirige uma tarefa. Essas maneiras de abordagem podem ser inseridas no processo de compreensão oral, a fim de auxiliar na compreensão da língua, do contexto e de toda a situação fornecida pelo discurso em foco. Vandergrift (1999), a propósito, afirma que “[e]stratégias de aprendizagem são ferramentas úteis para os estudantes porque elas abrem rotas mais confiáveis e menos frustrantes para o sucesso de aprendizagem de línguas”.<sup>14</sup>

Ao propor instrução de estratégias, Field (2009) tem como referência as estratégias para aprendizes de língua propostas por O’Malley e Chamot (1990 *apud* FIELD, 2009, p. 294), que são compostas por estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. A partir dessas, Field (2009) identifica 4 (quatro) tipos básicos para a sua proposta – estratégias de anulação, de realização, de restauração e proativas –, embora seja consciente de que há, hoje, outras estratégias e sub-estratégias propostas por outros estudiosos que também são úteis para esse processo. Essas estratégias de anulação, realização e restauração são, segundo Field (2009), reativas e constituem uma resposta imediata a um problema específico de

---

<sup>14</sup> Minha tradução – “Learning strategies are useful tools for students because they open up more reliable and less frustrating routes to language learning success”.

compreensão e são usadas: a de anulação, quando o aprendiz tenta entender a mensagem sem a palavra não entendida; a de realização, quando o aprendiz tenta entender o sentido do que foi decodificado; e, a de restauração, quando ele solicita ajuda. Já o tipo de estratégia proativa envolve o comportamento do aprendiz a favor da compreensão; ou seja: ele tenta minimizar os problemas de compreensão, antecipando-os.

Evidências da contribuição do uso de estratégias para compreensão oral são apontadas por Field (2009), que afirma que elas podem capacitar os aprendizes para superar algumas de suas limitações em relação à decodificação da língua, a contexto, a co-texto; enfim, na compreensão do discurso, e relata um estudo de caso conduzido por Goh e Taib (2006 *apud* FIELD, 2009, p. 306), com alunos(as) de 11 (onze) e 12 (doze) anos, de Singapura, em que esses pesquisadores também reconheceram o benefício do uso de estratégias de compreensão oral, porque constataram que os aprendizes, após passarem por instrução de estratégias para compreensão oral, sentiram-se mais confiantes em seus desempenhos.

Assim como Field (2009), Mendelsohn (1994, p. 38 *apud* FIELD, 2009, p. 307) também considera que a instrução de estratégias deve ser a parte principal do programa curricular. Field (2009) considera essa uma das partes importantes de seu programa, mas é relativamente mais ponderado, ao afirmar que o treinamento em uso de estratégias poderá constituir um campo adicional valioso para o ensino de compreensão da segunda língua, reconhecendo algumas limitações dessa instrução, tais como estas: alguns(algumas) alunos(as) introvertidos(as) não gostarem da técnica, o professor precisar de treinamento para instruir os(as) aprendizes e os(as) aprendizes já conhecerem as estratégias em sua primeira língua. Outra limitação que aponta é quanto ao tempo gasto para a instrução para o uso das estratégias, que poderia reduzir aquele em que se poderia realizar/ensinar decodificação, porque este, sim, é relevante para o sucesso da compreensão oral.

Em síntese, após analisar benefícios, usos e limitações da instrução de estratégias, Field (2009) propõe uma abordagem eclética conducente a compreensão oral eficiente, preconizando que a conjugação do trabalho com instrução de estratégias com outra prática para compreensão oral que o professor julgar necessária pode ir ao encontro de uma abordagem ampla para auxiliar a compreensão oral do aprendiz. Essa sua proposta se deve ao fato de ele ter constatado que os perfis dos(as) alunos(as) variam muito, quanto aos tipos de estratégias que usam, ao modo e à intensidade com que as usam. Segundo ele, o(a) aprendiz iniciante ou inseguro(a), por exemplo, recorre, com mais frequência, ao uso de estratégias, devido ao fato de ele(ela) não ter domínio completo da língua, enquanto o(a) aprendiz de

nível mais avançado tende a fazer pouco ou nenhum uso de estratégias de aprendizagem, posto que esse procedimento não lhe é mais necessário.

A exposição ao discurso autêntico faz parte do terceiro ponto da proposta de Field (2009) e consiste em o professor fazer uso de amostras de discurso autêntico com tarefas apropriadas a seu nível, porque defende que a familiarização com frases usadas por nativos da língua-alvo para iniciar orações, hesitar, preencher espaços de pensamento, etc., que podem ser mais bem compreendidas quando o aprendiz está diante de um discurso autêntico. Por isso, transcrição e exercícios que caracterizem o discurso autêntico também são úteis nessa etapa.

O quarto ponto proposto por Field (2009) está relacionado aos procedimentos de diagnóstico, que não é elemento relevante nos estágios iniciais, mas que, adotado no ensino com aprendizes em estágios mais avançados, pode contribuir para reparar falhas no seu processo de compreensão oral.

O quinto e último ponto da proposta de Field (2009) para a abordagem de compreensão oral tem caráter mais prático. Reunindo tarefas de compreensão denominadas, por esse pesquisador, de tarefas de compreensão, ela tem a função de capacitar os aprendizes a fazer uso das práticas de compreensão oral em outros contextos e estender suas experiências para lidarem com diferentes tipos de discurso.

Discuto, em seguida, o processo de produção oral da língua inglesa.

### **2.3.2 Produção oral**

Falar a língua estrangeira que estudam sempre foi uma das principais metas dos aprendizes, razão pela qual atribuem muita importância às habilidades orais em suas histórias, conforme nos mostram várias narrativas de aprendizagem do Projeto AMFALE, da Faculdade de Letras/UFMG, coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Essa pesquisadora demonstra, com base no *corpus* desse projeto, que o desejo dos aprendizes de línguas estrangeiras pelo desenvolvimento das habilidades orais é evidente, assim como sua frustração, ao relatarem suas experiências em contextos formais de aprendizagem que lhes negam práticas orais (PAIVA, 2007).

Nessa direção, Richards (2008) também aponta que para muitos aprendizes, o reconhecimento do êxito na aprendizagem só ocorre quando alcançam proficiência na língua

falada. Comprovamos isso quando, ao indagarmos um aprendiz sobre a sua meta ao aprender Inglês, ele responde, sem hesitar: falar Inglês como um nativo.

Bygate (2001) ressalta que “falar” tem ocupado posição privilegiada na história do ensino de línguas, embora somente há algumas décadas tenha sido reconhecido como uma habilidade de ensino. Essa habilidade, porém, tem tido sentido restrito, sendo trabalhada nas salas de aula de línguas, frequentemente, apenas como exercícios de pronúncia, memorização, vocabulário e repetição de estruturas. Raramente se depara com propostas de exercícios com foco na produção de discurso falado. Percebemos, então, que o ensino dessa habilidade não atende às necessidades e aos anseios dos aprendizes, uma vez que o seu objetivo é usar a língua para interação.

Mas o que é a língua oral com função de interação? De acordo com Richards (2008), a conversa como interação se caracteriza por ter a função primariamente social, por refletir relações do papel e da identidade do falante. Ela pode ser formal ou casual, usar convenções conversacionais, refletir graus de polidez, empregar palavras mais genéricas, usar registro conversacional e ser construída conjuntamente. Segundo ele, as habilidades envolvidas na conversa como interação incluem saber como iniciar e encerrar conversas, escolher assuntos, desenvolver conversas curtas, brincar, recontar incidentes e experiências pessoais, trocar de turno, usar pares adjacentes, interromper, reagir com os outros e usar estilos apropriados para falar.

Alguns aspectos e implicações na língua oral são relevantes para se analisar a habilidade de produção oral. Bygate (2001), por exemplo, pontua a importância de se definir o contexto em que a interação acontece, de se avaliar a reciprocidade da fala (papéis dos falantes na interação) e a referência implícita no contexto, relatando, também, que, na maioria das situações, o discurso é produzido ao vivo; ou seja: os falantes têm de decidir sobre a mensagem e comunicá-la sem tempo para corrigi-la.

Objetivando entender por que o ensino da habilidade oral não vai ao encontro da meta primária do aprendiz de língua estrangeira – interação –, busco algumas razões levantadas por Bygate (2001), que advoga, primeiramente, que a forte tradição da abordagem tradução-gramática para o ensino de línguas tem enorme influência no ensino da língua e esta marginaliza o ensino de habilidades de comunicação. Outra razão é o acesso a gravações com falas de nativos que só se tornou mais acessível, economicamente, no meio da década de 1970 e a última razão apontada por esse pesquisador é o fato de a comunicação oral ter a tradição de ser usada apenas como meio para fornecer assimilação da língua, prática de memorização e formação de hábito, pronúncia e vocabulário.

Em análise de interação na língua-alvo, Bygate (2001) traça um histórico do ensino da habilidade oral e mostra que a abordagem audiolingual foi a primeira a oferecer uma clara perspectiva acerca do ensino dessa habilidade. Essa abordagem atribuía importância à absorção da língua antes da produção e da habilidade oral antes da escrita. Preconizava, ainda, a importância de se estudar as habilidades em ordem sequencial – compreensão oral, produção oral, leitura e escrita. Baseada nas teorias behavioristas, o ensino da língua oral era pensado para requerer produção de estruturas orais repetidas na língua-alvo, objetivando rigidez fonológica e gramatical, combinada com fluência.

Conforme afirma Bygate (2001), nos anos 1970, o ensino de línguas foi influenciado por teorias linguísticas, cognitivas e sociais de língua e aprendizagem, e os especialistas se inquietaram com as limitações da abordagem audiolingual em relação à língua, a significados e contexto social. Surgiu, assim a, Abordagem Comunicativa, com as propostas da Abordagem noção-funcional e da Abordagem centrada no aprendiz. A noção-funcional tentava incluir noções interacionais no ensino de gramática e a centrada no aprendiz enfatizava a importância de se começar a aprender os significados que os aprendizes queriam comunicar. Nenhuma das abordagens, porém, propunha um discurso oral naturalmente interativo.

Bygate (2001) aponta que, atualmente, a maioria das abordagens baseia-se em modelos de processamento de habilidades psicolinguísticas. Levelt (1989 *apud* BYGATE, 2001) propôs a produção do discurso amparada por 4 (quatro) processos, a saber: conceituação, formulação, articulação e automonitoramento. No primeiro processo, na etapa de conceituação, o aprendiz planeja o conteúdo da mensagem; em seguida, na fase de formulação, ele encontra as palavras e frases para expressar os significados; já no terceiro processo, na fase de articulação, ele coordena o controle motor dos órgãos articulatórios da fala; e, no último processo, no automonitoramento, o aprendiz identifica e corrige seus erros. Segundo Bygate (2001), o êxito desses processos depende de automatização; ou seja: de técnicas que podem ser aplicadas sobre o processo da fala, visando à sua eficiência.

Desse modo, Bygate (2001) nos aponta que a abordagem baseada em tarefas contempla uma filosofia que privilegia a interação na língua oral e os processos propostos por Levelt (1989 *apud* BYGATE, 2001), embora alguns pesquisadores apresentem alguns questionamentos em relação a ela. Segundo esse pesquisador, J. Willis (1996) e Skehan (1998 *apud* BYGATE, 2001) acreditam que as tarefas não podem buscar características específicas, mas apenas fornecer condições capazes de influenciar o nível de complexidade, de precisão ou fluência que os aprendizes alcançarão. Bygate (2001) apresenta, também, as ideias de Duff

(1993 *apud* BYGATE, 2001) que compartilha da mesma ideia, ao afirmar que não acredita que as tarefas podem extrair os mesmos tipos de discursos. Por outro lado, Bygate (2001) apresenta ideias a favor da abordagem baseada em tarefas das quais ele também compartilha, mostrando as ideias de Loschky e Bley-Vroman (1993 *apud* BYGATE, 2001), que também acreditam que as tarefas podem influenciar a complexidade, a precisão ou fluência de determinadas características da língua.

Mesmo considerando os vários questionamentos em relação à abordagem em tarefas, Bygate (2001) se posiciona favoravelmente a ela e pontua que, embora reconheça que ainda há muito a se pesquisar nessa perspectiva para o desenvolvimento da habilidade oral como discurso, pode-se afirmar que algumas implicações que emergem dos estudos sobre essa abordagem são relevantes: primeiro, que a seleção de tarefas afeta provavelmente a língua e o processo de língua do aprendiz; segundo, alguma forma de repetição da tarefa pode capacitar o aprendiz a mudar sua atenção do problema de conceituação em direção à formulação; e, finalmente, o ato de reciclar a tarefa parece fornecer a base para os aprendizes integrarem fluência, clareza e complexidade da formulação em torno do que se torna uma base conceitual familiar.

Com vistas a um discurso interacional, considero pertinentes essas considerações de Bygate (2001) e proponho um trabalho de desenvolvimento de compreensão e produção oral mediado por tecnologias digitais, que discuto a seguir.

## **2.4 Tecnologias digitais**

A revolução da mídia digital pode ser considerada a quarta revolução, logo depois do desenvolvimento da língua, da escrita e da imprensa, segundo dados de Warschauer (2010), e, como toda revolução, trouxe mudanças, em todos os sentidos, no dia a dia das pessoas. É difícil, hoje em dia, um indivíduo não estar cercado de aparatos eletrônicos, e o uso de computadores, celulares, *videogames*, *Internet* e outras tecnologias digitais é recorrente entre crianças, jovens e adultos, seja no trabalho, na escola ou no lazer.

Entretanto, os “tempos digitais” trazem uma “apreensão simultânea de temor e êxtase”, conforme nos relata Snyder (2009, p. 25). Por um lado, temos admiradores apaixonados pelas possibilidades oferecidas pelas novas mídias digitais para otimização do ensino, mas, por outro, vimos críticos vorazes dos computadores, nostálgicos, a favor somente dos livros impressos, desconfiados da máquina, com pânico moral em relação aos riscos que oferece quanto à falta de privacidade dos usuários, a crimes, pedofilia e outros problemas.

A História nos mostra que inovações do passado também causaram apreensão aos adultos, em relação ao seu uso pelas crianças, como a televisão, por exemplo. Snyder (2009, p. 44), a propósito disso, propõe que se promova “ceticismo instruído”; ou seja: as escolas devem orientar alunos(as) a adquirir competência crítica para compreender o panorama do letramento contemporâneo, para que possam usar as tecnologias digitais com competência crítica e conscientes dos comportamentos sociais adequados.

No âmbito escolar – especificamente, no de ensino de língua inglesa –, novas tecnologias sempre foram usadas para mediar a aprendizagem, como nos mostra Paiva (2014, no prelo), e seu uso se inicia com os recursos tipográficos e vai sendo enriquecido com o desenvolvimento de equipamentos eletrônicos, como gramáticas, livros (inicialmente, usados apenas pelo professor), passando pelos fonógrafos, fitas cassettes, livros didáticos, fitas de vídeo, LPs, CD-roms, rádio, televisão, DVDs, alcançando os computadores e *Internet*, no final do século passado.

Ao falarmos sobre tecnologias digitais no ensino, é crucial lembrarmos as considerações de Prensky (2001) a respeito da distinção que estabelece entre nativos e imigrantes digitais, pontuando que a expressão “nativos digitais” serve para retratar o perfil tecnológico de uma nova geração de crianças e jovens que nasceram em um universo digital, após 1980, e continuam imersos na era tecnológica, fazendo uso constante de computadores, videogames, celulares, brinquedos eletrônicos e outras ferramentas tecnológicas. Uma característica desse grupo, proporcionada pelo contato intensivo com tecnologias digitais, é o costume de receber e processar informações muito rapidamente. Adeptos às multitarefas, seus membros preferem ter gráficos antes de textos, ter acessos randômicos à rede (como os fornecidos pelos hipertextos, por exemplo), gostam muito de jogos eletrônicos e de ficarem conectados o tempo todo.

Por outro lado, os imigrantes digitais, conforme afirma Prensky (2001), são aquelas pessoas que, não tendo nascido na era digital, ainda precisam, por exemplo, ler manuais de instruções dos aparelhos eletrônicos (diferentemente dos nativos digitais, que preferem aprender a usá-los usando-os), que sentem necessidade de escrever um texto em papel, antes de digitá-lo no computador, de imprimir *e-mails* e têm outros hábitos comuns a uma época em que não havia tanta tecnologia.

Analisar as características dos 2 (dois) grupos digitais é importante para o professor que fará uso de tecnologias digitais em suas aulas, porque o contexto do aluno e sua vinculação a determinada geração digital são elementos que o auxiliarão a traçar adequação metodológica para o uso dessas tecnologias. Isso não quer dizer que, se o grupo de alunos(as)

se caracterizar como composto por imigrantes digitais, a tecnologia não deverá ser usada. Ao contrário, as pesquisas apontam que o uso de tecnologias pode implicar fornecimento de energia positiva ao sistema de aprendizagem de língua inglesa, sejam os(as) alunos(as) nativos(as) ou imigrantes digitais.

Não é possível, porém, inserir tecnologias para a aprendizagem da língua sem se considerarem os princípios pedagógicos que norteiam seu uso, porque com base neles é que se traçam metas sobre onde se quer chegar e como a aprendizagem pode se efetivar. Como afirmou Garret (1991 *apud* WARSCHAUER, 1996), o computador é uma mídia que pode ser implementada segundo ampla variedade de métodos, abordagens e filosofias pedagógicas. Enfim, repensar o papel que se pode atribuir às tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e adotar princípios pedagógicos adequados podem apontar para um caminho conducente ao desenvolvimento da aprendizagem.

Warschauer (1996) estabelece uma divisão das fases pelas quais a aprendizagem de línguas assistida pelo computador perpassa. Essa análise pode nos auxiliar na compreensão do papel da tecnologia no ensino da língua inglesa atualmente. Embora Warschauer (1996) tenha se referido ao “computador”, estendo esse conceito às diversas tecnologias usadas para o ensino de língua estrangeira.

Segundo Warschauer (1996), o computador foi introduzido no ensino de línguas há cerca de 30 (trinta) anos e, no início dessa integração, ele ocupava a função de “tutor”; ou seja: servia apenas como veículo de instrução aos estudantes. Essa fase foi uma fase marcada pela corrente behaviorista e, então, os exercícios de língua se baseavam unicamente na repetição e na prática. Não que exercícios dessas modalidades estejam descartados do ensino da língua inglesa, mas o fato de ser o objetivo único da fase é que foi alvo de críticas.

Outra fase começa a se desenvolver no final dos anos 1970 e no início de 1980, segundo Warschauer (1996). Reconhecendo que os exercícios repetitivos da fase anterior não permitiam comunicação autêntica suficiente, inicia-se a fase “comunicativa” com o propósito de se encorajar o aprendiz a se expressar naturalmente. Relativamente a essa fase, esse pesquisador afirma que o computador começa a abandonar o seu papel de “tutor”, para assumir o novo papel de “estímulo”, ou era usado para ambas as funções, estimulando a discussão, a escrita e o pensamento crítico do estudante e proporcionando-lhe treinamento em exercícios de pronúncia e em escrita de uma maneira mais comunicativa do que na fase anterior.

Warschauer (1996) e Warschauer e Healey (1998), por seu turno, apresentam um terceiro modelo de computador – computador como “ferramenta” (BRIERLEY e KEMBLE,

1991; TAYLOR, 1980 *apud* WARSCHAUER, 1996) ou “instrumento”<sup>15</sup> (TAYLOR e PEREZ, 1989 *apud* WARSCHAUER, 1996). Nessa função assumida pelo computador, os programas não têm a função de necessariamente fornecer material, mas de empoderar o aprendiz a usar ou entender a língua, a escrever e pesquisar. Entre os programas típicos dessa fase estão os processadores de palavras, corretores ortográficos e gramaticais e programas de editoração eletrônica. Essa concepção do computador como “ferramenta ou instrumento” se encaixa em um contexto de abandono de ensino comunicativo em favor de uma visão sociocognitiva, que enfatiza o uso da língua em contextos sociais autênticos, que contempla o ensino integrado de habilidades e incorpora a tecnologia no processo de ensino. Essa é a concepção na qual este trabalho se ancora.

Embora Warschauer (1996) tenha proposto uma divisão da aprendizagem de línguas assistida pelo computador, elas podem não seguir essa ordem linear e é possível, no contexto atual, vermos exercícios com características da primeira fase ou identificarmos, no início dos anos 1970, propostas com caráter comunicativo, ou até mesmo uma mescla desses 2 (dois) métodos.

Seduzida pelos benefícios oportunizados pela tecnologia para o ensino de língua estrangeira, aproveito as oportunidades apontadas por Chapelle (2007), que afirma que entender e usar essas oportunidades para estruturar a aprendizagem é um desafio para todos os professores de línguas, que vale a pena ser enfrentado.

Chapelle (2007) pontua que a comunicação mediada pelo computador por meio da *Internet* fornece meios para aprendizes de línguas de diferentes partes do mundo praticarem as línguas-alvo de seus estudos e aprenderem além de suas salas de aula. Quanto à busca de materiais, a *Internet* favorece o acesso a materiais autênticos e culturais de toda parte do mundo. Outro grande benefício é que ela possibilita a obtenção gratuita de vários materiais. Outro aspecto que as tecnologias com acesso a *Internet* têm muito a contribuir é em relação às dúvidas linguísticas, que podem ser sanadas com o uso de dicionários, tradutores, fóruns de dúvida e *sites* de busca disponíveis para uso. Já os recursos multimídia, para Chapelle (2007) e Warschauer (1996), oferecem oportunidades para se produzir e interpretar documentos complexos, incluindo textos, imagens e sons, criando um ambiente autêntico e trabalhando as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, integralmente.

---

<sup>15</sup> Minha tradução – “workhorse”.

### 2.4.1 Tecnologias digitais, autonomia e a motivação.

Alguns recursos tecnológicos oferecem infinitas oportunidades de aprendizagem de línguas, razão pela qual o aprendiz terá de fazer escolhas, e, nesse processo, temos a autonomia do aprendiz em foco, porque só o aprendiz autônomo pode escolher o conhecimento a ser adquirido, selecionar recursos para a aprendizagem e assumir responsabilidade proativa por seu processo aprendizagem, de acordo com Can (2012). Quanto mais possibilidades lhe forem oferecidas, mais responsabilidade o aprendiz terá de ter para escolher, tomar decisões e construir seu próprio sistema de significados (BENSON, 1997).

O desenvolvimento da autonomia mediada por tecnologias digitais é discutida por Franco (2013), quando analisa os “propiciamentos”<sup>16</sup> que os aprendizes de língua inseridos em contextos mediados por tecnologias digitais têm à disposição para desenvolver autonomia, tendo ele concluído que esta pode ocorrer individualmente ou colaborativamente, dependendo da vontade e da interação do(s) aprendiz(es) envolvido(s).

Também com atenção voltada para a autonomia, Paiva e Braga (2008, p. 462), ao abordarem esse construto sob as lentes da Teoria da Complexidade, analisam a relação da tecnologia em relação à autonomia, incluindo, na relação de tecnologias, até mesmo algumas mais antigas, mas que, inseridas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, foram também propiciadoras de autonomia. Essa relação é demonstrada no trecho a seguir:

[m]aterial impresso, fotocópias, dicionários, recursos áudio-visuais, rádio, tv a cabo, filmes, músicas, jornais e revistas, vídeos, computadores, ferramentas da internet (bate-papo, fóruns, grupos de notícias, plataformas de aprendizagem, etc.), software, recursos online, corpora digital, DVDs, CD-Roms, gravadores, tradutores e laboratórios de línguas são artefatos culturais que podem empoderar os aprendizes na tentativa de se tornarem autônomos (PAIVA e BRAGA, 2008, p. 162).<sup>17</sup>

Benson (2001, p. 136-141), porém, chama atenção para a importância de se avaliar os tipos de interação propiciados pelas tecnologias digitais, salientando que atividades disponíveis no meio on-line que proporcionam interações dominadoras, tendo o computador como tutor para a realização de atividades tradicionais, não serão promotoras de autonomia. O aprendiz se tornará autônomo se ele se envolver em interações em que possa usar a tecnologia como ferramenta facilitadora para explorar sua aprendizagem, fazendo escolhas, controlando,

<sup>16</sup> Tradução feita, por Paiva (2010), para o termo “*affordances*”, cunhado por Gibson (1986, p. 27).

<sup>17</sup> Minha tradução - Printed material, photocopies, dictionaries, visual aids, radio, cable TV, movies, songs, newspapers and magazines, videos, computers, internet tools (chat, forum, newsgroups, learning platforms, etc.), software, online resources, digital corpora, DVDs, CD-roms, tape-recorders, translating machines, and language labs are examples of cultural artifacts which can empower learners in their attempt to become autonomous”.

selecionando; enfim, construindo sua aprendizagem. Dependendo do uso que se fizer da tecnologia, se estará apenas transpondo para a tela os velhos modos de interação.

E quanto à motivação? A tecnologia pode contribuir para termos alunos(as) mais motivados(as)? Reiners *et al.* (2005) concluem que motivação, engajamento e interesse melhoram quando os(as) estudantes têm acesso a tecnologias de computador fixas ou móveis, dentro e fora da sala de aula, e afirmam que eles(elas), hoje, são intrinsecamente motivados a usar o computador.

Lewis (2004 *apud* REINERS *et al.*, 2005, p. 4) também mostrou, em sua pesquisa, que, quando os(as) estudantes tiveram acesso a *laptops*, sentiram-se com mais sucesso e mais motivados(as) para aprender.

Semelhante a Lewis (2004), Teixeira (2012) desenvolveu pesquisa com professores brasileiros sobre o uso de computadores portáteis em aulas de Língua Portuguesa, tendo demonstrado que o uso da ferramenta digital serviu como apoio à leitura e à produção textual, quando os textos eram escolhidos autonomamente pelos alunos, mas não quando oferecidos ou sugeridos pela professora. Já o editor de textos foi benéfico para correção, releitura e aprendizagem de questões gramaticais aliadas à produção textual. Outra contribuição do uso dos *laptops* nas aulas foi a promoção da habilidade de trabalhar com diferentes formas de linguagens (textuais e não-textuais) e, finalmente, contribuiu para a ampliação da autonomia do educando, que assumiu seu processo de aprendizagem.

Swan *et al.* (2005) também relatam dados, em seus estudos, que demonstram que o uso de aparelhos móveis pode aumentar a motivação do estudante e promover seu efetivo engajamento na aprendizagem. Uma pesquisa conduzida por Campbell (2004), por sua vez, analisando interações de estudantes em uma comunidade virtual com características de rede social, chamada “Live Journal”, também evidenciou que o ambiente conversacional autêntico propiciado pela interação nessa comunidade motivou os estudantes a ter mais controle sobre sua própria aprendizagem, o que implicou encorajamento no sentido de buscarem desenvolver mais autonomia para a sua aprendizagem.

Concluindo esta seção, apresento apontamentos de Zhang (2008), que afirma que o uso da tecnologia de comunicação e informação (TIC) no ensino de língua estrangeira se caracteriza como uma “*affordance*”<sup>18</sup> motivacional para os(as) alunos(as), potencialmente conducente a autonomia. Segundo ela, essas “*affordances*”, quando percebidas, permitem aos autores empreenderem ações que podem satisfazer certas necessidades. Desse modo, se a

---

<sup>18</sup>“Action able properties between na object and an actor” - Minha tradução - Propriedades acionáveis entre um objeto e um ator (ZHANG, 2008).

tecnologia usada envolve a necessidade motivacional do seu usuário, ele sentirá interesse e alegria, sendo, então, atraído para a tecnologia, com desejo de usá-la continuamente.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo trata da metodologia utilizada neste estudo, apresenta os aspectos teóricos que o fundamentam e os passos que foram necessários para sua execução, descreve o contexto da pesquisa, os participantes, a coleta de dados e os critérios para a análise.

Optei pela abordagem qualitativa e pela pesquisa narrativa como metodologia de investigação e pelo recurso de coleta de dados, apoiando-me em autores como Elliott (2005), Pavlenko (2007) e Paiva (2008), porque a pesquisa narrativa apresenta-se como um instrumento metodológico útil para a compreensão do processo desse ensino-aprendizagem, devido ao caráter holístico, aberto e complexo desta pesquisa.

#### 3.1 Considerações teóricas da pesquisa narrativa

Lieblich *et al.* (1998) definem pesquisa narrativa como qualquer estudo que usa ou analisa materiais narrativos, podendo ser objeto de pesquisa ou um meio para o estudo de uma outra questão, implicando aceitação de pluralismo, relativismo e a validade da subjetividade individual. Para Riessman (1993, p. 2), a pesquisa narrativa captura dados comuns do dia a dia, que são familiares ao narrador, enquanto Pavlenko (2007, p. 175) define narrativas autobiográficas como produções culturais, institucionais e sociais que se constituem um gênero que reflete convenções literárias, sociais e estruturas de lugar e tempo em que são contadas.

A pesquisa narrativa, portanto, fornece a compreensão das vidas dos indivíduos em seu contexto social, conforme argumenta Elliott (2005, p. 6), que afirma que a narrativa não registrará uma simples gravação do passado, como faz uma câmera de gravação, mas, se o foco da pesquisa está voltado para os significados das experiências individuais e para o modo como essas experiências são comunicadas aos outros, ela será o instrumento ideal de pesquisa.

Outra característica atraente na pesquisa narrativa é o equilíbrio da relação de poder proporcionada pela metodologia. Mishler (1986 *apud* ELLIOTT, 2005) e Pavlenko (2007) explicam que a relação entrevistador-entrevistado é estruturada de forma aberta e confiável, em pesquisa narrativa, a fim de encorajar a voz do entrevistado para contar histórias.

A temporalidade também é analisada por Polkinghorne (1998) e Mishler (2006 *apud* SADE, 2009), que afirmam que as primeiras narrativas levavam em consideração somente o tempo cronológico, negligenciando outra dimensão temporal mais complexa, também presente nas narrativas. Mishler (2006) corrobora as ideias de Ricoeur (1980) e enfoca as 2 (duas) dimensões de tempo nas narrativas: a cronológica – que apresenta episódios em ordem linear de acontecimentos – e, outra, não-cronológica: na qual o enredo parte do todo para eventos isolados. Essa última permite percebermos que a complexidade está presente nas narrativas.

Sobre sua importância, Paiva (2008) advoga em favor da contribuição das narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras para revelar aspectos complexos da aquisição de uma segunda língua: “[...] não temos como penetrar na mente dos aprendizes e nem como observar todas as suas experiências. No entanto, as narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras (NALEs) podem revelar diferentes aspectos da complexidade da aquisição de uma segunda língua” (PAIVA, 2008, p. 2). Segundo Paiva (2008), além de representar experiências individuais, as narrativas podem, também, fornecer *insights* importantes sobre a aquisição de uma segunda língua.

Pavlenko (2007, p. 164-165), por seu turno, apresenta grandes contribuições das narrativas autobiográficas para a pesquisa em aquisição da segunda língua e para o bilinguismo. Assim como Paiva (2008), essa pesquisadora acredita que as narrativas permitem visões dos mundos particulares dos indivíduos, impossíveis de serem atingidos por metodologias experimentais, assim como visões interiores dos processos de aprendizagem de linguagem, demonstrando a presença de novas conexões entre vários processos de aprendizagem e o fenômeno, que se tornam muito úteis para novas direções para pesquisas. Pavlenko (2007) pontua que as narrativas são também ótimo recurso de informação para a pesquisa sociolinguística diacrônica e histórica, em contextos onde outras fontes são escassas (NEKVAPIL, 2003 *apud* PAVLENKO, 2007, p. 165).

Pavlenko (2007, p. 165) destaca, ainda, a relevância dos dados sobre as realidades fornecidas pelas narrativas, frequentemente subjetivas, da vida e do texto. Este estudo terá, então, como foco principal a realidade subjetiva, posto que mostrarei como foi e tem sido o processo de aprendizagem do participante na língua inglesa, com ênfase na aprendizagem da linguagem oral.

Ao examinar essa realidade subjetiva, a maioria das pesquisas se direciona para a análise temática ou de conteúdo, para examinar pensamentos e sentimentos de aprendizes de segunda língua. Como demonstra Pavlenko (2007), porém, quando se questiona a análise

desses 2 (dois) tópicos, encontram-se preocupações de naturezas e graus diferentes, o que torna mais sensato qualificar essa etapa como passo analítico preliminar, ao invés de análise efetiva, devido à infinidade de questões levantadas.

A abordagem do conteúdo e da temática das narrativas, para essa análise, traz alguns questionamentos quanto à validade da metodologia. Questionam-se: a ausência de premissa teórica; a falta de procedimento para se relacionar exemplos para as categorias; excesso de confiança em exemplos repetidos – que pode ocorrer, negligenciando-se questões importantes, mas que não aparecem repetidamente nos dados –; o foco somente no que está no texto; e, finalmente, a falta de atenção dirigida ao modo como os contadores de histórias usam a língua, interpretam experiências e se posicionam como determinados tipos de pessoas.

Mesmo diante desses questionamentos, Pavlenko (2007) defende a realidade subjetiva nas autobiografias linguísticas. Sua proposta é de que o conteúdo seja analisado em consonância com o contexto e a forma. Segundo ela, realidades da pessoa, de vida e do texto, são interdependentes e, mesmo que o foco de interesse esteja apenas em um desses pontos, os outros 2 (dois) precisam ser considerados e analisados. Larsen-Freeman e Cameron (2008) reforçam essa ideia e pontuam que, na Teoria da Complexidade, o processo de aprendizagem e os agentes que o integram – aprendiz e aprendizagem – não se separam.

Pavlenko (2007, p. 164) situa, historicamente, o desenvolvimento da pesquisa narrativa (que envolve o homem, seu meio, instrumentos e lidas e, portanto, também aprendiz e aprendizagem – elementos inseparáveis, conforme a afirmativa acima) salientando que, nos últimos anos da década de 1960 e no início de 1970, narrativas eram utilizadas apenas como instrumento de pesquisa adicional, assim como *surveys*, questionários e outros, usados na tradição positivista. Com mudanças ocorridas no campo das Ciências Sociais e Humanas, no final de 1970 e no início de 1980, as narrativas ampliaram sua dimensão, tornando-se uma metodologia de pesquisa, mostrando-se úteis, ainda, como instrumento de coleta de dados. Sendo, também, de grande relevância como instrumento de pesquisa, as notas de campo se constituem o tema abordado a seguir.

### **3.2 Notas de campo**

Como pesquisadora-participante, fiz uso de notas de campo para registrar dados importantes coletados durante minhas observações, que representam, juntamente com as narrativas dos(as) alunos(as) (ANEXOS A e B), instrumentos de coleta de dados importantes para a minha pesquisa.

Atuando dessa forma, e para não me distanciar dos objetivos da pesquisa, fiz um planejamento prévio do que deveria ser anotado e observado, delimitando claramente o foco da investigação, e as citadas notas de campo foram feitas em todos os encontros com o grupo de alunos(as) –; ou seja: 2 (duas) vezes por semana, durante 7 (sete) meses –, e foram feitas por mim, pesquisadora-participante.

Segundo Lüdke e André (1986), outros pesquisadores – entre eles, Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDCKE; ANDRÉ, 1986) – apresentam muitas sugestões quanto ao que se deve incluir em notas de campo. Baseando-me nessas sugestões, descrevi os sujeitos observados, locais, eventos especiais e atitudes, com transcrição de diálogos relevantes estabelecidos entre os alunos(as) e entre pesquisadora e alunos(as).

Como pontos para reflexão, registrei a aprendizagem ocorrida, os procedimentos e as estratégias metodológicas usado(as), problemas e soluções encontradas, expectativas, dúvidas, surpresas, decepções e opiniões do observador. Anotei, também: as mudanças ou não ocorridas, no sistema da sala de aula, com a integração de novos recursos tecnológicos; as adaptações ocorridas – tanto dos(as) alunos(as), quanto minhas, como pesquisadora-participante, ocorrência de ações que denotam autonomia dos aprendizes, de centralização ou não do controle de sala de aula, de colaboração entre os(as) aprendizes e outros fatos relevantes observados no ambiente de ensino-aprendizagem, considerados o contexto e o desenvolvimento dessa pesquisa.

Outro instrumento de pesquisa adotado por mim foi o questionário, abordado na próxima seção.

### **3.3 Questionário**

O questionário, segundo Johnson (1992), pode variar de tamanho, indo de 5 (cinco) perguntas até longos documentos, podendo ser administrado por correspondência, pessoalmente ou por telefone, e são amplamente usados por requererem pouco tempo e menos despesas do que fazer entrevistas ou observações. Os itens do questionário devem ser escritos em linguagem clara e não técnica, sem palavras negativas em suas perguntas, que devem conter apenas uma ideia por item. Para itens potencialmente confusos, é importante dar aos entrevistados exemplos que ilustrem como devem responder as perguntas, que podem ser abertas ou fechadas. As fechadas são úteis para se obter informação quantitativa e facilitam a análise, enquanto as perguntas abertas são úteis para se obter informações qualitativas, sendo

úteis nas fases iniciais do questionário, porque suas respostas podem ser incorporadas em futuro questionário com perguntas fechadas. Para a elaboração das perguntas, é crucial considerar-se o nível de letramento da população pesquisada e seus conteúdos devem partir do assunto geral para perguntas mais específicas.

### 3.4 Contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual, situada no Estado de Minas Gerais, com corpo discente composto por mais de 1000 (mil) alunos(as), que oferece, até o momento, Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular e Ensino profissionalizante.

No Ensino Fundamental dessa escola, os(as) alunos(as) estudam de segunda a sexta-feira, com 5 (cinco) aulas diárias, sendo que as aulas de Inglês ocorrem a partir do 6º ano, 2 (duas) vezes por semana, com duração de 50 (cinquenta) minutos/aula.

Os professores dessa escola têm disponíveis, para uso em sala de aula, aparelho de DVD, retroprojetor, CD *player*, televisão, *laptop* e projetor de *slides*. Outra possibilidade é ministrar as aulas no laboratório de Informática, equipado com 22 (vinte e dois) microcomputadores com acesso à *Internet*.

Em se tratando de metodologia adotada no Ensino regular pelas professoras de Inglês da escola, minhas notas de campo mostram que elas dão ênfase à leitura e compreensão escrita da leitura, devido ao grande número de alunos(as) em sala e a limitações estruturais (poucos recursos multimídia, escola com muito barulho e falta de recursos para desenvolvimento da habilidade oral). Outro fato que estimula os professores a trabalhar leitura em língua inglesa é a expectativa dos(as) alunos(as) por bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (do Ministério da Educação - MEC), que explora a habilidade de compreensão escrita.

O material didático impresso utilizado em 2014 era composto pelo livro didático *Alive 8* (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012), língua estrangeira moderna, publicado pela Editora UDP, e pelo *Minidicionário Inglês-Português, Português-Inglês* (BUENO, 2007). A adoção desse livro didático, no final de 2013, reflete a busca dos professores por material didático de Inglês que aborde a língua-alvo de forma mais comunicativa, enfocando temas atuais e oferecendo exercícios que visam ao desenvolvimento da habilidade oral do aluno. Os dicionários disponíveis são do acervo antigo da escola, de data não identificada, muito usados

pelas professoras de Inglês, para que seus(suas) alunos(as) façam tradução de textos sem ajuda das professoras.

As aulas aconteceram na própria sala de aula (tradicional) da turma e no laboratório de Informática da escola, que contém 22 (vinte e dois) computadores com acesso à *Internet*. As aulas cujo objetivo era trabalhar a língua oralmente foram, em grande parte, realizadas no laboratório de Informática, e esse foi um diferencial que despertou grande interesse nos(as) alunos(as).

O contexto a que me refiro no parágrafo anterior diz respeito ao ambiente em que esta pesquisa foi realizada, no período de abril a setembro de 2014. Ao contarem sobre suas trajetórias de aprendizagem de Inglês, no entanto, principalmente na primeira narrativa coletada, os(as) alunos(as) extrapolam esse contexto e se referem a outros cenários, como a aprendizagem extraclasse e cursos privados, porque foram convidados(as) a narrar suas memórias de aprendizagem de Inglês, considerando desde o primeiro contato com o idioma, e esse não ocorreu somente no ambiente escolar. Desse modo, para conhecermos o contexto narrado por um(a) aluno(a)-participante, teremos que nos ater à sua narrativa.

Apresento, a seguir, os(as) participantes envolvidos nesta pesquisa.

### **3.5 Participantes**

Caracterizo, em seguida, em linhas gerais, os participantes da pesquisa: pesquisador e alunos.

#### **3.5.1 O pesquisador participante**

Durante todo o período da coleta de dados, minha função, como professora-pesquisadora, foi: tomar notas de fatos pertinentes à pesquisa; orientar na elaboração das narrativas; aplicar questionário; preparar as aulas para os(as) alunos(as), juntamente com a professora; e aplicar, ora em conjunto com a professora, ora sozinha, exercícios com ênfase na habilidade oral da língua inglesa. Ressalto que, por várias aulas, a professora teve que se ausentar, para atender outra turma da escola, porque havia falta de professores.

### **3.5.2 Os(As) alunos(as) participantes da pesquisa**

A turma do 8º ano – sala de aula 1472<sup>19</sup> era composta por 28 (vinte e oito) alunos(as), que se dividem em 15 (quinze) meninas e 13 (treze) meninos, predominando a idade de 13 (treze) anos. Há apenas 3 (três) alunos com 14 (quatorze) anos, 1 (um) aluno com 15 (quinze) anos e 1 (um) aluno com 16 (dezesesseis) anos. Todos estudam Inglês há 3 (três) anos, e a maioria estudou esse idioma apenas em escola regular. Apenas 9 (nove) alunos estudam em escolas de idiomas. Todos os 38 (trinta e oito) alunos(as) participaram da pesquisa, com seu prévio consentimento e o de seus pais.

### **3.5.3 A professora de Inglês do 8º ano – sala de aula 1472**

A professora da turma participou de quase todas as aulas ministradas no período de abril a setembro de 2014. Quando ela precisava se ausentar, ela era contatada logo após retomar suas atividades e se inteirava de todos os acontecimentos das aulas relativos ao período de sua ausência. Houve grande interesse da professora pela pesquisa, porque ela acabara de chegar de um curso de capacitação nos Estados Unidos da América e estava motivada a aprender novidades. Houve momento em que, além de a professora desempenhar o seu papel, ao solicitar aos(às) alunos(as) que realizassem alguma tarefa em casa, ela também executou a tarefa, demonstrando muita motivação e apoio à pesquisa.

## **3.6 Atividades realizadas para o desenvolvimento de habilidades orais com o apoio de tecnologias digitais**

As atividades realizadas durante o período da pesquisa desenvolveram-se a partir dos tópicos e exercícios propostos pelo livro didático *Alive 8* (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012), incluído no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), escolhido pela escola. Para cada tópico abordado, fizemos uso de várias ferramentas tecnológicas, cuja meta de ensino era promover o desenvolvimento de habilidades orais. Nesse contexto, eu, como

---

<sup>19</sup> Número fictício que atribuí à sala de aula, visando preservar sua identidade.

pesquisadora, sob a lente da Teoria da Complexidade, observei dinâmicas e comportamentos no que concerne à autonomia do aluno.

A primeira atividade explorada com os alunos abordou o tópico “Superstições”, tema da segunda unidade do livro. Essa atividade foi realizada com apoio de vídeo. Dois alunos em cada computador na sala de Informática assistiram a um vídeo que abordava as dez maiores superstições mundiais. Antes de os alunos assistirem o vídeo, a professora da turma e eu explicamos sobre as estratégias de compreensão oral e os incentivamos a fazer uso dessas para melhor compreensão oral. As estratégias auxiliaram no processo de compreensão oral, mas alguns problemas ocorreram, tais como áudio baixo, devido a problemas com a caixa de som e tempo de aula insuficiente.

A segunda atividade teve suporte tecnológico de *CD player* e fazia parte do livro didático. Trata-se de um exercício, cujo áudio estava no *CD* do aluno, sobre provérbios populares que continha alguns espaços em branco para que os alunos ouvissem a palavra faltosa e completassem o provérbio. Nessa mesma aula, os alunos ouviram uma música, da pág. 32 do livro, sobre o Zodíaco.

Em relação ao segundo tópico “Natureza e viagem”, a primeira atividade desenvolvida tratava-se de uma música. Para realizar a atividade da pág. 52 do livro, os alunos fizeram uso de algumas estratégias de compreensão para tentarem entender “Have you ever seen the rain?”, quando a professora e eu, discutimos com eles a biografia do compositor e o contexto em que foi realizada a composição da música. Para dar suporte tecnológico, usamos *datashow*, *notebook*, telão e *clips* da música gravados por cantores diferentes e os alunos tinham como tarefa preencher os espaços em branco da letra da música, à medida que compreendessem o áudio. A atividade despertou muita participação dos alunos e outras habilidades da língua, além da oral, foram exploradas como vocabulário, leitura e produção oral, em consonância com abordagem das habilidades integradas.

Para complementar a compreensão da música mencionada, o *site* [www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com) foi usado na aula seguinte, visando a compreensão das letras de músicas internacionais, bem como a aprendizagem da língua. Os alunos praticaram a música “Have you ever seen the rain?” no laboratório de informática e tiveram a tarefa de utilizar o *site* em casa para praticarem outras músicas de sua preferência.

Ainda sobre natureza, propusemos aos alunos que cada um escrevesse um parágrafo sobre um desastre natural e que, depois, atuando como um repórter, fizesse a sua leitura, gravando-a em seu telefone celular. Essa atividade foi atividade baseada na proposta da pág. 53 do livro *Alive 8* (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012). Os(As) alunos(as), que

até então estavam proibidos(as) de usar telefones celulares na escola (regra do regimento escolar), ficaram surpresos e entusiasmados com a tarefa, e, imediatamente, fizeram suas gravações na própria aula, apresentando-as, em seguida, para todo o grupo de colegas.

Aproveitando a estrutura gramatical ensinada pela professora –“Present Perfect”–, foi proposta a primeira atividade de produção oral. Em grupo, os alunos tinham a tarefa de entrevistar os colegas da equipe, fazendo uso da estrutura “have you ever ...?”, apresentada na pág. 43 de seu livro didático. A atividade ensejou certo rebuliço, porque os alunos alegaram timidez, medo e dificuldade para falar Inglês.

Uma reportagem da CNN [Cable News Network] Student News, reproduzida na pág. 51 do mesmo livro didático, também foi apresentada em áudio para os alunos e, logo em seguida, alguns exercícios de compreensão sobre o áudio. O *site* da “CNN Student News” foi apresentado aos alunos e eles tiveram a oportunidade de ouvir algumas reportagens disponíveis nesse ambiente virtual.

Em relação ao tópico do livro didático intitulado “Viajando pelo mundo”, outra atividade com música foi também trabalhada. A música escolhida foi “I still haven’t found what I’m looking for (U2)” e a proposta era a mesma da primeira música trabalhada: preencher as lacunas em branco com as palavras da música, disponível na pág. 65 do livro didático. Após realizarem a atividade proposta pelo livro didático, os alunos tentaram entender a música acessando o *site* [www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com).

A atividade de produção oral em relação ao tópico “Viajando pelo mundo”, pág. 67, consistia em realizar entrevista com uma pessoa que tem hábito de viajar frequentemente, um amante de viagens. Em grupo de quatro alunos, a tarefa era entrevistar alguém que tivesse feito uma viagem internacional. A maioria dos alunos optou por fazer a filmagem com o uso de câmeras de fotografia e um grupo a realizou via *Skype*<sup>20</sup>.

Apresentamos aos alunos os *sites* [www.voki.com](http://www.voki.com) e [http://host-d.oddcast.com/php/application\\_UI/doorId=357/clientId=1](http://host-d.oddcast.com/php/application_UI/doorId=357/clientId=1) (*site* PhotoFace<sup>®</sup>) que consistem na criação de avatares virtuais. O primeiro *site* cria avatares com personagens disponibilizados pelo *software* e o segundo, pode ser personalizado, bastando inserir a foto desejada no *site*. O *site* ainda permite a gravação de voz para os avatares. A tarefa que propusemos aos alunos era a criação de um avatar para o grupo com gravação de áudio, em que o avatar relataria sua experiência com viagem, fazendo uso da língua inglesa. Como referência, confeccionei um avatar, gravei um pequeno relato sobre minha última viagem e o apresentei ao grupo. Os

<sup>20</sup>*Software* que permite comunicação pela *Internet* através de conexões de voz e vídeo. O *Skype*<sup>®</sup> foi lançado no ano de 2003. Disponível em: <[www.skype.com](http://www.skype.com)>. Acesso em: 22 de jan. 2014.

alunos fizeram seus trabalhos em casa, e os apresentaram na sala de aula para todo o grupo. Alguns grupos optaram, ainda, por incluí-lo em suas páginas do Facebook<sup>®21</sup>.

Para apresentação do vocabulário relativo ao tópico “Viajando ao redor do mundo”, os exercícios propostos nas pág. 56 e 57, que consistem em gravações em áudio de algumas palavras-chave para o tema.

Foram realizados vários exercícios para a prática de pronúncia e os compilo aqui, não organizando por temas como fiz com os outros exercícios, pois fizemos uso da mesma ferramenta tecnológica para mediar esses exercícios. Foram explorados os sons da vogal “I”, pág. 27, sons do “h” e “r” na pág. 51, sons “ae” e “E”, pág. 57. Foi utilizado um dicionário virtual - [http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/try\\_1](http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/try_1), que permitia ouvir a pronúncia das palavras e visualizar sua transcrição fonética. Essa ferramenta contribuiu para os alunos verificarem e melhorarem a pronúncia das palavras, assim como para ampliar o vocabulário.

As atividades acima foram desenvolvidas ora pela professora e eu, ora por mim sozinha. Conduzi a aula sozinha nas ocasiões em que a professora precisou se ausentar para atender outra turma da escola, como já relatado, e pelo fato de os programas e tecnologias usadas terem sido sugestão minha, muitas vezes ela não os conhecia e não tinha segurança para usá-los com os alunos.

### Resumo das atividades

<b>Atividade</b>	<b>Recurso digital</b>	<b>Objetivo</b>
- Vídeo sobre superstições	Vídeo - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yaa0HJf8n18">https://www.youtube.com/watch?v=yaa0HJf8n18</a>	- desenvolver compreensão oral com apoio de estratégias de compreensão oral.
- Provérbios populares – pág. 30 – livro Alive 8	<i>Cd-player</i>	- desenvolver compreensão oral, conhecer provérbios populares
- Música – “The zodiac” – pág. 32	Cd-player	- desenvolver compreensão oral

<sup>21</sup> Facebook<sup>®</sup> é um *site* e serviço de *rede social* que foi lançado em 04 de fevereiro de 2004. Disponível em: <[www.facebook.com](http://www.facebook.com)>.

- livro Alive 8		
- Música - “Have you ever seen the rain?” – pág. 52 - livro Alive 8	- <i>datashow</i> , <i>notebook</i> , telão e <i>clips</i> da música	- desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita e ampliar vocabulário sobre o tema natureza
- Música - “Have you ever seen the rain?” – pág. 52 - livro Alive 8	- <a href="http://www.lyricstraining.com">www.lyricstraining.com</a>	- desenvolver as habilidades da língua, completando os espaços em branco na letra da música
- Let’s act with words! – Produção escrita e gravação do texto através do celular - pág. 53 – livro Alive 8	- Celular	- desenvolver as habilidades de produção e compreensão oral, produção e compreensão escrita, ampliar vocabulário
- Let’s talk – Produção oral visando o uso da expressão “Have you ever ...” – Present Perfect	- Celular	- desenvolver as habilidades integradas da língua com o apoio de estratégias de produção oral
Reportagem da CNN [Cable News Network] Student News – pág. 51 – livro Alive 8	- <i>Cd player</i>	-desenvolver compreensão oral com o apoio de estratégias de compreensão oral.

Música “I still haven’t found what I’m looking for (U2)” – pág. 65	- Vídeo da música - Site <a href="http://www.lyricstraining.com">www.lyricstraining.com</a>	- Desenvolver compreensão e produção oral, ampliar vocabulário
Entrevista – Viajando pelo mundo – pág. 67 – livro Alive 8	- Câmera digital, celular, tablete e site skype	- Desenvolver compreensão e produção oral, ampliar vocabulário
- Criação de avatares virtuais	sites <a href="http://www.voki.com">www.voki.com</a> e <a href="http://host-d.oddcast.com/php/application_UI/doorId=357/clientId=1">http://host-d.oddcast.com/php/application_UI/doorId=357/clientId=1</a> (site PhotoFace®)	- Desenvolver compreensão e produção oral, ampliar vocabulário
- Praticando pronúncia do “h” “r”, “ae” e “e”- pág. 27, 51 e 57	dicionário virtual - <a href="http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/try_1">http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/try_1</a> ,	- Desenvolver pronúncia e ampliar vocabulário

### 3.7 A coleta de dados e os critérios de análise

Em busca de dados que revelem aspectos da complexidade do desenvolvimento da autonomia no contexto de segunda língua e recorrendo-me a Paiva (2008) – que advoga a favor da contribuição das narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras para representar experiências individuais e fornecer *insights* importantes sobre esse desenvolvimento –, faço uso de 2 (duas) narrativas (ANEXOS A E B) como instrumentos de geração de dados.

Na primeira narrativa, os(as) alunos(as) foram convidados a narrar suas trajetórias de aprendizagem até abril de 2014 e, na segunda, contaram sobre a experiência de aprender Inglês com mediação de tecnologias digitais (ou emergentes), experiência realizada durante as aulas em que realizei esta pesquisa – de abril a setembro de 2014.

Outro instrumento de pesquisa que utilizei, com muita frequência, foram as notas de campo, das quais fiz uso dessas em quase todas as aulas, durante os 6 (seis) meses em que coletei dados. Nelas, registrei a descrição dos sujeitos observados, locais, eventos especiais e

atitudes, problemas e soluções encontrados(as), expectativas, dúvidas, surpresas, decepções, minhas opiniões, opiniões da professora da turma, as mudanças ou não ocorridas no sistema da sala de aula com a integração de novos recursos tecnológicos nas aulas; as adaptações ocorridas, as ações que denotam autonomia dos aprendizes, a centralização ou não do controle de sala de aula, a colaboração ou competição entre os aprendizes; enfim, anotei fatos relevantes para esta pesquisa.

Em 2 (duas) atividades que desenvolvemos, solicitei aos(às) alunos(as) sua opinião imediata sobre as atividades, considerando que tive receio de que esquecessem suas impressões sobre aquelas atividades na ocasião em que seriam convidados(as) a escrever uma segunda narrativa. Adotei o termo “*feedback*” para esse instrumento de coleta de dados que utilizei.

Finalmente, o último instrumento adotado nesta pesquisa foi o questionário (APÊNDICE A). Em consonância com o perfil do grupo-participante da pesquisa, denominado “nativos digitais”, que por sua vez, gosta da tecnologia e está rodeado por ela, propus aos(às) alunos(as) participantes que respondessem questões pertinentes à pesquisa, em um questionário on-line. Esse questionário (APÊNDICE A) foi composto por 10 (dez) perguntas, com questões semi-abertas.

### **3.8 Procedimentos de análise de dados**

Minha análise contempla todos os dados coletados na pesquisa; ou seja: 2 (duas) narrativas de aprendizagem de língua inglesa, notas de campo, um questionário e 2 (dois) “*feedbacks*” de atividades específicas.

Na primeira parte da análise – que aponta a sala de aula como um sistema adaptativo complexo –, uso 2 (duas) narrativas fornecidas por alunos(as): uma redigida em abril de 2014, no início da pesquisa, e, outra, em setembro de 2014, na fase de conclusão deste estudo. Elas forneceram dados úteis para que eu apontasse e analisasse várias características da sala de aula e a concebesse como um sistema complexo adaptativo.

Utilizei dados fornecidos pelo questionário também na primeira etapa da análise, visando caracterizar o perfil do grupo participante. Além desses dados, recorri, também, às notas de campo com observações que registrei durante os 6 (seis) meses em que, como pesquisadora, estive junto aos(às) alunos(as) e à professora, desenvolvendo atividades para o aprimoramento da habilidade oral dos(as) alunos(as) em língua inglesa.

Na segunda parte, a fim de analisar as condições iniciais dos(as) alunos(as)-participantes, selecionei as narrativas escritas pelos(as) alunos(as) em abril de 2014 (ANEXO A), em que narraram os fatos mais relevantes de suas trajetórias de aprendizagem da língua inglesa, ocorridos tanto no contexto escolar como fora dele. Selecionei narrativas que mostraram mais claramente o contexto de aprendizagem e o(a) aprendiz, alinhando-me às ideias de Pavlenko (2007) e Larsen-Freeman e Cameron (2008), que pontuam que o processo de aprendizagem e os agentes que o integram não se separam.

Dados do questionário (APÊNDICE A) que retratam as condições iniciais de aprendizagem dos(as) alunos(as) também foram selecionados para minha análise e contribuíram para confirmar dados apontados nas narrativas.

Em um terceiro momento de análise, fiz uso de todos os dados coletados durante a pesquisa, que inclui 2 (duas) narrativas, notas de campo, questionário e “*feedbacks*” dos(as) alunos(as) em 2 (duas) atividades escolares. Selecionei narrativas que mencionam os contextos das salas de aula de Inglês (a sala de aula tradicional, onde estavam acostumados(as) a ter aulas, e a sala de Informática), com indícios de motivação e de autonomia dos(as) aprendizes, com adaptação ao uso da nova tecnologia digital. Elegi, ainda, dados que abordam a habilidade oral dos(as) alunos(as) antes e depois da pesquisa, bem como estratégias de aprendizagem adotadas para compreensão e produção oral e dinâmicas decorrentes do uso de alguns *sites* nas aulas de Inglês. Os dados do questionário e as notas de campo que abordam esses assuntos também foram usados para complementar a análise e ainda fiz uso de 2 (dois) *feedbacks* fornecidos pelos(as) alunos(as), (ANEXOS C e D), após atividades para desenvolvimento de habilidade oral: um deles coletado após a atividade para prática de música internacional realizada conforme sugestão disponível no *site* [www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com) e, outro, fornecido após serem ministradas aulas com exercícios de produção oral.

Visando reproduzir fielmente cada narrativa, os conteúdos escritos pelos(as) alunos(as) são transcritos *ipsis litteris*, neste trabalho, sem edição e/ou correção, e os originais estão anexos (ANEXOS A E B), com anotação manuscrita indicativa, na margem superior de cada folha digitalizada, do número sequencial que atribuí a cada narrativa. Não transcrevi as narrativas em sua totalidade, porque optei por usar apenas os excertos que ilustrassem as situações analisadas. Caso o leitor julgue necessário, poderá ler as narrativas, em seus formatos originais, integralmente, nos ANEXOS A E B.

Devido a questões éticas, até mesmo as narrativas dos(as) alunos(as) que optaram por se identificar têm, neste trabalho, seus nomes omitidos.

Apresento e discuto os dados no capítulo a seguir, à luz da Teoria da Complexidade e de estudos sobre autonomia, utilizando a metodologia apresentada neste Capítulo.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Divido este capítulo de análise de dados em 3 (três) seções e nele contemplo resultados da observação, feita com os instrumentos de pesquisa que utilizei: análises sobre as trajetórias de aprendizagem da língua inglesa dos(as) alunos(as), notas de campo, *feedbacks* dos(as) alunos(as) após algumas atividades e respostas dadas a um questionário semiaberto (APÊNDICE A). A primeira seção contempla a análise da sala de aula 1472 - 8º ano como sistema complexo; a segunda, as características da complexidade evidentes nas primeiras narrativas dos(as) alunos(as); e, na terceira, analiso as dinâmicas observadas a partir da integração das tecnologias digitais às aulas, fornecidas pelas segundas narrativas dos(as) alunos(as), coletadas no fim da pesquisa.

Ressalto que devido à pouca idade dos alunos-participantes e ao meu receio de que eles não fornecessem um *corpus* denso nas narrativas, optei por incluir os instrumentos de pesquisa questionário e notas de campo. Sendo assim, durante a análise, os dados coletados por meio desses respectivos instrumentos são também analisados, para complementar os que me foram fornecidos pelas narrativas.

Quanto ao grupo-participante da pesquisa, escolhi o 8º ano, da sala de aula 1472, acolhendo sugestão da professora de Inglês da turma, segundo a qual esse grupo de alunos(as) demonstrava (mais) interesse e participação pelas aulas de Inglês e era capaz de responder, com consciência, os instrumentos de pesquisa. Essa professora disponibilizou, para esta pesquisa, as 2 (duas) aulas semanais que tem com essa turma, para coleta de dados, à medida que as aulas transcorressem normalmente, conforme programa elaborado no início do ano letivo.

Diante da faixa etária dos(as) alunos(as) do grupo participante, considero-os nativos(as) digitais, nos termos de Prensky (2001). Embora eu entenda que o termo foi proposto a partir de pesquisas no contexto dos Estados Unidos, faço uso da expressão para me referir aos adolescentes que nasceram na era digital e fazem uso diário de tecnologias digitais (ou emergentes), sendo, no entanto, pertinente a proposta de realizar trabalho com essas tecnologias para mediar o ensino de língua inglesa, que acredito ser motivadora para eles.

Ressalto que, neste trabalho, as narrativas e os *feedbacks* recebem números, porque não solicitei aos(às) alunos(as) que se identificassem, por questões éticas, para preservar suas identidades e deixá-los mais à vontade.

#### 4.1 A sala de aula como um sistema complexo – 8º ano – sala de aula 1472

Inicialmente, discuto o contexto da sala de aula 1472, que, como apontam Paiva e Braga (2008), ele pode fomentar ou limitar o desenvolvimento da autonomia do(a) aprendiz. À luz da Teoria da Complexidade, o contexto torna-se parte inseparável da sala de aula e merece relevância. Utilizando dados fornecidos pelos(as) alunos(as) em questionário, analiso o perfil do grupo participante.

O 8º ano, então, eleito como grupo-participante desta pesquisa, é composto por 28 (vinte e oito) alunos(as), sendo 13 (treze) meninos e 15 (quinze) meninas, com faixa etária predominante de 13 (treze) anos (23 alunos[as]), com 3 (três) alunos(as) com 14 (quatorze) anos, 1 (um[a]) aluno(a) com 15 (quinze) anos e 1 (um[a]) aluno(a) com 16 (dezesesseis) anos. Outro fato que compõe o contexto da turma é fornecido pelos dados do questionário (APÊNDICE A), que demonstram que a maioria dos(as) alunos(as) – (19) dezenove possui *Internet* em casa e os outros(as) alunos(as) fazem uso dela, usando recursos de casas de colegas ou de *LAN houses*.

Dados fornecidos pelas narrativas dos(as) alunos(as) indicam que eles fazem, com prazer, uso de videogames, *Internet*, computadores e estão envolvidos com diferentes aparatos tecnológicos modernos, o que me leva a denominá-los nativos(as) digitais, conforme aponta Prensky (2001).

Outro elemento do contexto que pode interferir no sistema da sala de aula é o ambiente físico. Nesse estudo, considero 2 (dois) locais diferentes – um, onde o grupo de nativos(as) digitais teve aulas de Inglês até abril de 2014, e, outro, um ambiente proposto ao grupo para a realização das aulas, no período de abril a setembro de 2014. O ambiente físico inicial se constituía, basicamente, de uma sala de aula com carteiras ordenadas em fila e quadro-negro, enquanto a sala de aula, comumente usada no período de abril a setembro, foi a sala de Informática da escola, que, além de se diferenciar da antiga sala por conter 22 (vinte e dois) computadores conectados à *Internet*, tinha disposição de carteiras diferente da primeira, organizadas uma ao lado da outra, de frente para um computador, conforme fotos a seguir:



Vários dados coletados nas narrativas apresentam indícios de que essa sala de aula, independentemente do seu espaço físico, pode ser considerada um sistema complexo, e dados das minhas notas de campo apresentam evidências que confirmam essa concepção em ambos os espaços físicos, como aponto nesta seção.

Analisando as notas de campo, a complexidade do sistema sala de aula se tornou evidente, em função do elevado número de elementos que a compõem e de suas dinâmicas de funcionamento. As notas de campo relativas ao primeiro ambiente em que os(as) alunos(as)

tinham aulas apresentaram o livro didático, o(a) aluno(a), o professor, alunos(as) mais proficientes na língua inglesa, alunos(as) com mais dificuldade, motivação e autonomia como elementos ou subsistemas da sala de aula. Sobre a sala de aula para a qual o grupo migrou – a sala de Informática – as notas de campo também apresentaram mostras dos vários elementos do sistema com a adição de mais um elemento que passou a integrar o sistema: o computador. Apesar de o contexto de sala de aula ter sido quase o mesmo, com alteração apenas da inserção de um aparato tecnológico, esse, juntamente com a mudança de espaço físico do grupo, trouxe nova energia ao sistema. Dados da segunda narrativa, que recebeu o número 2, que transcrevo a seguir, ilustram ocorrência de mudanças no sistema:

Narrativa 2 – Neste período de pesquisa, minha motivação para aprender inglês aumentou. Um interesse maior pela língua inglesa surgiu, de um certo modo, pelo uso da tecnologia e do uso de outras ferramentas de aprendizado. Eles ajudaram muito.

O(A) aluno(a) autor(a) dessa narrativa reconhece que sua motivação estava estagnada e que a inserção de novos elementos no processo de aprendizagem, “tecnologia e outras ferramentas”, o(a) influenciou. Ele demonstra que sua motivação sofreu alterações e que essas desencadearam mais seu interesse e sua atitude relativamente ao seu processo de aprendizagem, confirmando o que aponta Paiva (2011) – que a motivação move o processo de aprendizagem – e os resultados de pesquisa de Reiners *et al.* (2005), que afirmam que os jovens, hoje, estão intrinsecamente motivados a usar computadores, demonstrando que motivação, engajamento e interesse melhoram quando os(as) estudantes têm acesso a tecnologias digitais diversas.

Dados do questionário relativos à sala de Informática também me possibilitam afirmar que o sistema reagiu à mudança de espaço físico, tendo novas dinâmicas emergido a partir dele. Primeiro, pela motivação dos(as) alunos(as), devido à mudança de ambiente e, também, porque a tecnologia foi um elemento novo que tornou o sistema mais dinâmico. A mudança de ambiente contribuiu, ainda, para mais interação dos(as) alunos(as), porque, nele, os alunos compartilhavam computadores e interagiam mais, ao realizarem exercícios propostos, no laboratório de Informática. Minhas notas de campo apresentam, também, relato da professora, que se declarou surpresa com a participação dos alunos, que não era tão ativa, tendo dito: “[e]stes alunos nunca participaram tanto das aulas como estão fazendo agora”. Essas questões, além de demonstrarem a adaptabilidade no sistema, parecem revelar que nada

no sistema é fixo, principalmente considerando a sala de aula como sistema em constante evolução.

Usando as lentes da Teoria da Complexidade, posso afirmar que a mudança em um elemento do sistema provoca mudanças em outro, e isso se torna evidente ao compararmos dados de 2 (duas) narrativas, datadas de abril de 2014 e, logo em seguida, mudanças significativas, ocorridas a partir da integração de tecnologias digitais ao sistema, observadas em dados coletados em setembro de 2014, quanto à adaptação de postura da professora, que deixou de ser controladora do ambiente para se tornar mediadora, fato que desencadeou a adaptação nos(as) alunos(as) também. Vejamos:

Narrativa 13 – “Quando eu comecei a estudar inglês eu tinha 11 anos de idade, e naquele dia ela (a professora) foi nos ensinando foi nos orientando cada vez mais...”

Narrativa 20 – “Apesar de que às vezes apresento sérias dificuldades em aprender a língua Inglesa. Mas com a professora de Língua Inglesa, eu consigo, em cada aula, chegar em casa, sabendo coisas novas e legais”.

Narrativa 23 – “Na sala de aula minha professora explica muito bem e aprendo coisas novas!”

Nas primeiras narrativas – como se pode observar nos trechos 13, 20 e 23 –, a professora é mencionada com muita frequência, e isso parece indicar que, nesse ambiente, as interações na sala de aula de língua inglesa desses(as) alunos(as) se voltavam, principalmente, para o professor. Nesse sentido, minhas notas de campo demonstraram, no princípio da pesquisa, postura controladora da professora que, por meio do livro didático, buscava a participação dos(as) alunos(as), cujo retorno era mínimo. Ao migrarem para a sala de Informática e fazerem uso de tecnologias variadas para o desenvolvimento de habilidade oral, ficou nítida sua mudança de atitude, que desencadeou mudanças nos(as) aluno(as) também. Ela passou a ministrar suas aulas de forma mais descentralizada e, assim, os alunos que anteriormente recorriam à professora para pedir explicações e interagir passaram a contar com mais uma mediadora, a tecnologia. Nesse sentido, meus registros indicam que os(as) alunos(as) se adaptaram à nova postura da professora e deixaram de ser tão dependentes dela, que se apropriaram, com facilidade, das tecnologias disponíveis na sala de Informática e se adaptaram à nova organização da sala de aula, em relação à disposição das carteiras, à falta de quadro-negro e ao compartilhamento de computadores. Os excertos que transcrevo a seguir ilustram a adaptação dos(as) alunos(as) quanto ao uso de algumas tecnologias:

Narrativa 1 – “O uso do dicionário virtual me ajudou a falar e escrever bem”.

Narrativa 3 – “Os avatares no começo dando as instruções para nossa sala foi bem interessante, pois você coloca ele do jeito que você quer e as falas também”.

Narrativa 18 – “Achei bastante interessante e legal, ajuda a aprender de um jeito mais extrovertido. Consegui entender várias partes da música, por isso achei bem mais fácil”

Percebi que os(as) alunos(as) se apropriam, com facilidade, das ferramentas digitais e que se sentem mais motivados a aprender Inglês utilizando-as. Os(As) alunos(as) parecem se tornar mais ativos em seu processo de aprendizagem e passam a controlar sua aprendizagem, ao fazerem escolhas de como e o quê aprender, por exemplo, ao usarem o dicionário para falar ou escrever bem, ao escolherem falas para seus avatares, escolherem músicas, etc..

Essas questões parecem também evidentes na narrativa 9, na qual um(a) aluno(a) demonstra estar motivado a aprender Inglês com o uso de tecnologias digitais e fornece indícios de que está, efetivamente, desenvolvendo sua autonomia, ao demonstrar que está controlando sua aprendizagem. Vejamos:

Narrativa 9 – Foi muito bom, eu aprendi a falar um pouco inglês e estou escrevendo um pouco também mais eu também aprendi a fazer os avatares e manda para as pessoas pelo gmail e várias outras coisas que aprendi com a explicação de xxxx e yyyy e etc.

Ressalto, a propósito, que, nessa narrativa 9, esse(essa) aluno(a) aponta que tanto a tecnologia quanto as professoras são mediadoras de seu processo de aprendizagem e reforça a importância das professoras nesse processo, não compartilhando a ideia equivocada, manifestada pelo senso comum, de que uma tecnologia pode(rá) substituir a professora.

É valioso analisar como ocorreu o processo de adaptação pelo qual passaram 2 (dois) elementos importantes do sistema da sala de aula: professora e aluno(a). A professora, participante da pesquisa, não demonstrou resistência para se adaptar ao sistema com mais energia fornecida pelo uso da tecnologia. Reconheço a importância de sua postura consciente, porque, como afirmam Paiva e Braga (2008), o(a) professor(a) pode ser agente no desenvolvimento do sistema autônomo do(a) aprendiz, mas pode ser, também, um obstáculo. A postura positiva dessa professora, no entanto, registrada em minhas notas de campo, deve-se ao fato de ela participar sempre de formação contínua de professores e reconhecer o auxílio que novas tecnologia digitais podem oferecer para processos de ensino-aprendizagem.

Outra característica do sistema de que minhas notas de campo trazem evidências é que a sala de aula 1472 se constitui como um sistema complexo aberto, que influencia e sofre,

também, influências de sistemas externos, conforme aponto na seção 1.1, corroborando estas palavras de Paiva (2011, p. 2 e 3): “[...] a energia ou informação flui tanto para dentro como para fora do sistema devido ao seu processo interativo e abertura”. Minhas notas de campo relatam que a notícia de que aquela turma participaria de uma pesquisa (fato nunca ocorrido naquela escola) despertou turbulência no sistema dessa sala de aula, que tentava entender a proposta e foi capaz de influenciar outras salas de aula e outros(as) alunos(as) que, ao saberem da notícia, questionavam sobre o fato e procuravam os(as) alunos(as) da sala de aula 1472, a professora da turma e eu, visando obter mais informações. Essa movimentação foi aguçada por 2 (dois) motivos: (1) a novidade de participar de uma pesquisa de mestrado; e (2) o fato de ter aulas na sala de Informática, o que não era comum para os(as) alunos(as) daquela escola. Esses motivos levaram alunos(as) das outras turmas a manifestarem desejo de participarem da pesquisa, que passaram a me perguntar quando teriam pesquisa em suas turmas.

Indícios da influência de um sistema externo sobre o sistema da sala de aula 1472 e seus subsistemas ficam evidentes, também, quando analiso uma nota de campo em que registro um pouco sobre a participação relevante de um aluno em uma aula, cujo tema era uma música. Ao indagar esse aluno sobre sua ótima participação, ele relatou que amava músicas internacionais, que integrava uma banda de *rock and roll* e que aquela aula com música era o que ele precisava para aprender a cantar e entender letras de canções em Inglês. Essa nota de campo demonstra que o sistema externo de que o aluno fazia parte, como integrante de uma banda de música, contribuía para o seu interesse e a sua participação nessa aula, com enriquecimento dessa prática didático-pedagógica dirigida à sua turma.

Os dados das narrativas 23 e 25, relativas a esse evento, trazem evidências de que um sistema de aprendizagem é aberto, quando é possível receber influências externas, além do contexto escolar. Podemos perceber que, sendo aberto, um sistema, além de receber influências de outros sistemas, pode influenciá-los. Por exemplo, os(as) alunos(as) autores(as) das narrativas 23 e 25, que aprenderam com seu padrasto e com sua tia, a música, podem, após receberem influência destes sistemas, influenciar outros colegas, amigos e parentes:

Narrativa 23 – “Fora da sala descobro palavras novas em músicas, filmes e programas. E o meu padrasto sabe falar em inglês e ele me ensina algumas palavras”.

Narrativa 25 – “Eu tinha apenas 2 anos quando já era influenciado por uma tia eu sabia falar as cores e todos os números de 1 a 10 para todos já era uma grande evolução, pois só tinha 2 anos”.

Essas narrativas 23 e 25 confirmam os apontamentos de Paiva e Braga (2008), que afirmam que a sala de aula é, também, constantemente influenciada por outros sistemas. Percebem-se vários sistemas influenciando a aprendizagem dos(as) alunos(as) em sala de aula, tais como: músicas, filmes, programas, as lições do padrasto e da tia de aluno(a).

Merecem também destaque observações que registrei em minhas notas de campo que se referem às turbulências verificadas, durante a pesquisa, que demonstraram ser esse um sistema marcado por imprevisibilidade. Há registros, nas notas de campo, tanto de imprevistos internos como externos ao sistema. Considero internos os problemas ocorridos no âmbito das aulas e, externos, aqueles ocorridos no sistema maior, no qual a sala de aula está inserida.

Há, por exemplo, registro de imprevisibilidade interna em uma aula em que o(as) alunos(as) realizavam atividade com o *software* [www.voki.com](http://www.voki.com), porque, após confeccionarem avatares, deveriam enviá-los para seus *e-mails*, e a maioria não tinha contas de *e-mails* pessoais.

Outro momento imprevisível foi registrado durante a realização de um exercício de produção oral. A professora da turma e eu solicitamos aos alunos que fizessem uma atividade em casa, atividade esta que seria pré-requisito para o desenvolvimento de exercício de produção oral que seria realizado em sala de aula. Quando iniciamos a aula, vários(as) alunos(as) alegaram não terem feito, previamente, conforme lhes fora proposta, essa atividade.

Quanto à imprevisibilidade externa, constatei que a sala de aula é um sistema pertencente a outro sistema maior, a escola, e que, por estarem imbricados, mudanças ocorridas nele provocaram mudanças no sistema da sala de aula. As notas de campo trazem registros de problemas no sistema maior, como, por exemplo, falha no agendamento da sala de Informática, que, embora, a professora e eu já tivéssemos feito o agendamento, a escola falhou no controle, agendando essa sala para 2 (duas) turmas, nos mesmos dias e horários. Outra turbulência apontada foi relativa a dificuldade com a conexão da *Internet* e à suspensão temporária do uso da sala de Informática a todos os(as) alunos(as) da escola, imposta pela direção da escola, devido a problemas disciplinares.

Outro problema, também causado pelo sistema maior – escola, que, a princípio, foi uma imprevisibilidade do sistema, mas, com a recorrência, tornou-se rotina – era a ausência constante da professora da sala de aula, porque, por haver falta de professores na escola, às vezes tinha de atender 2 (duas) salas ao mesmo tempo, deixando os(as) alunos(as) e eu, pesquisadora, sozinhos em sala durante o período em que ela lecionava em outra sala de aula.

Diante das turbulências e da imprevisibilidade apontadas, as notas de campo também registraram a adaptação do sistema sala de aula. As turbulências, por exemplo, internas passaram por adaptações como a criação de contas de *e-mails* para os(as) alunos(as) e adaptação de uma aula de produção oral, que seria feita em forma de exercício individual, para atividade em grupo, sendo possível, desse modo, contar com os deveres de casa dos(as) colegas que os(as) realizaram. Assim, o sistema se adaptou, novamente, e uma nova ordem emergiu dessa adaptação.

Quanto às aulas que não puderam ser realizadas no laboratório de Informática, como estavam planejadas, essas ocorreram na sala de aula comum. Quanto aos problemas técnicos enfrentados com a conexão dos computadores à *Internet*, eu, como pesquisadora, recorri ao professor de Informática da escola, inúmeras vezes, e buscamos solucioná-los. As ausências da professora da turma às aulas foram também resolvidas, posto que eu a substituí, durante as suas ausências. Os registros indicam que a adaptação a todas as turbulências relatadas não aconteceu momentaneamente: inicialmente, estabeleceu-se o caos, mas, depois, o sistema se adaptou, surgindo uma nova ordem.

A diversidade quanto ao domínio da língua-alvo é outra característica do sistema complexo que compõe a sala de aula 1472 é demonstrada nos 2 (dois) trechos de narrativas que transcrevo a seguir:

Narrativa 10 – “Acho difícil aprender pois é muita coisa”.

Narrativa 22 – “Aprender inglês pra mim é muito fácil, sempre tive contato com língua inglesa, minha vó já foi professora de inglês e também faço cursinho de inglês fora da escola. Tenho algumas dificuldades com a gramática, mas considero que tenho um bom vocabulário. Ouço muitas músicas em inglês e vejo filmes na maioria das vezes legendados, o que me ajuda muito para aprender palavras novas. Ainda não sei conversar bem em inglês, mas sei que um dia irei conseguir. Quero fazer intercâmbio para os E.U.A. no próximo ano, assim irei aprimorar bem meu inglês. Ajudo mais amigos na sala de aula às vezes. Também aprendo inglês aqui na escola, desde a 5ª série e tem sido bom, apesar de algumas dificuldades”.

Na narrativa 22, o(a) aluno(a) apresenta motivação para aprender Inglês e para auxiliar colegas menos proficientes, porque ela tem um contexto de vida favorável à aprendizagem da língua, como a avó que é professora de Inglês e o curso de Inglês privado que ela frequenta. No entanto, o(a) narrador(a) 10 não demonstra motivação para aprender Inglês, porque considera essa língua complexa e difícil. Ambas as narrativas representam a diversidade de competências encontradas no grupo de alunos(as) da sala de aula 1472 e, diante desse perfil, marcado por heterogeneidade, registrei nas notas de campo que alunos(as)

motivados(as), como (o)a autor(a) da narrativa 22, sentiram-se ainda mais motivados por colaborarem com seus(suas) colegas menos proficientes ao realizarem exercícios na sala de aula, o que resultou em dinamismo do sistema, confirmando as ideias de Paiva e Braga (2008) de que a constante mobilização de competências, aliada a com outros aspectos de diversidade, influenciam a dinâmica dos processos inerentes a um sistema complexo. A dificuldade do(a) colega motivou essa narradora a colaborar e seu ato colaborativo fez emergir, na aluna mais proficiente, atitudes como ensinar, interagir, praticar e aprender. Dessa maneira, percebi que ela desenvolveu o seu processo de autonomia. Primeiro, devido ao fluxo contínuo de *input* fornecido pelo seu contexto social e, também, porque, ao colaborar com colegas, compartilhando conhecimentos, ela teve de controlar a sua aprendizagem, para ensinar, tomar decisões e se responsabilizar pelo processo de aprendizagem. Por outro lado, a diversidade favoreceu a interação do(a) aluno(a) menos proficiente também, que se beneficiou da experiência da colega e de seus conhecimentos sobre a língua-alvo.

Na próxima subseção, analiso as primeiras narrativas, adotadas, por mim, como condições iniciais da pesquisa.

#### **4. 2 Dinâmicas observadas nas primeiras narrativas**

A parte do *corpus* que reúne as primeiras narrativas produzidas pelos(as) alunos(as)-participantes, em abril de 2014, fornece dados importantes que merecem destaque. Início, então, esta subseção analisando as condições iniciais da pesquisa. Como revisado na literatura deste trabalho, na seção 2.1.2, as “condições iniciais” se referem a determinado ponto do sistema em que é possível fazer um “recorte” dele, para se obter um conjunto de características e tratá-las como iniciais, a partir daquele ponto de partida. Cabe, aqui, tecer consideração importante com relação ao peso semântico da palavra “iniciais”, porque o(a) leitor(a) não familiarizado(a) com essa metáfora pode cair na armadilha construída por esse item lexical, porque “iniciais”, normalmente, nos remete a “começo”. Lembremos, entretanto, que me refiro a “começo” a partir de um ponto do sistema, e considero esse ponto o mês de abril de 2014, época em que os(as) alunos(as) forneceram os primeiros dados para esta pesquisa.

Selecionei trechos das narrativas que evidenciam atitudes positivas em relação ao processo de aprendizagem de língua inglesa, como estas:

Narrativa 1 – “Eu fazia todos os deveres, todos os trabalhos, mais na sala de aula não gostava de responde as cosas...”

Narrativa 2 – “Eu quando comecei a me envolver com o inglês foi através das músicas dos filmes e da internet”.

Narrativa 6 – “Em casa de vez em quando ouço música ou vejo série em inglês.....O que eu achei mais difícil até agora é o passado de verbos irregulares”.

Narrativa 11 – “Bom minha história com o inglês começou quando ganhei meu primeiro vídeo game, eu entendia um pouco ouvindo os personagens e lendo as legendas”

Narrativa 17 – “Me interesse bastante pelo assunto, quando vejo algo escrito em inglês ou até mesmo pessoas conversando eu tento me esforçar para entender”.

Narrativa 26 – “Na escola, comecei a aprendê-la (a língua inglesa) em 2012. No início eu estava bem ansiosa e animada para começar a aprendizagem. Era tudo diferente do que eu imaginava, mas era legal. Tinha e tenho até hoje um pouco de dificuldade na pronúncia. Há algumas palavras, que são difíceis de serem pronunciadas, há matérias chatas, mas também tem muitas matérias, atividades e trabalhos legais”.

Essas narrativas de aprendizagem apresentadas ilustram atitudes positivas dos(as) alunos(as) em relação à língua inglesa em contextos informal e escolar. Os trechos 2, 6 e 11 apresentam indícios de que os(as) alunos(as) se apropriam de tecnologias digitais fora da sala de aula e buscam interagir, por meio de suas próprias escolhas com outros elementos propiciadores de aprendizagem, como música, filmes, videogame e *Internet*. Esses dados confirmam que os(as) alunos(as) têm certa familiaridade com as tecnologias utilizadas e que elas lhes propiciaram maior exposição e envolvimento com a língua inglesa.

Quanto ao trecho 17, seu(sua) autor(a) não menciona a tecnologia como elemento auxiliar para a sua aprendizagem, mas demonstra interesse do(a) aluno(a) pela língua-alvo e seu desejo de aprender, elementos que também contribuem para a evolução da sua autonomia.

Os trechos 1, 6 e 26, por sua vez, são de autoria de alunos(as) que se portam de maneira participativa, cujo comportamento demonstra que eles(elas) gerenciam o desenvolvimento de sua aprendizagem, fazendo os exercícios – “Eu fazia todos os deveres, todos os trabalhos [...]” (Narrativa 1) – e avaliando o processo “[...] achei mais difícil [...]” (Narrativa 6), “[...] há matérias chatas, mas também tem muitas matérias, atividades e trabalhos legais” - Narrativa 26). Essas são atitudes de alunos(as) em processo de desenvolvimento e/ou exercício de autonomia que apresentam habilidades apontadas por Paiva (2006, p. 88-89), ao conceituar o construto “autonomia”, à luz da Teoria da Complexidade, o faz usando estes termos “atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação em relação ao próprio processo de aprendizagem”.

Os trechos de narrativas que transcrevo a seguir apontam a diversidade de níveis de autonomia econômica dos(as) alunos(as)-participantes. Esse tipo de autonomia, proposto por Paiva (2005), refere-se às limitações ou oportunidades impostas pela situação social e econômica do(a) aprendiz, no que diz respeito ao acesso a materiais, cursos e tecnologias de apoio à aprendizagem da língua inglesa:

Narrativa 6 – “Eu comecei a estudar inglês com 6 anos no cursinho. As primeiras coisas que aprendi foi lá. Nesse curso fiquei até os 12 anos. Agora estudo em outro curso fora da minha cidade e na escola”.

Narrativa 14 – “Eu comecei a aprender inglês na escola [...] depois comecei a fazer curso com a professora x, aí eu fiquei aprendendo na escola e no curso.

Narrativa 24 – “Comecei a aprender inglês em um curso, com apenas 7 anos de idade. Fiquei alguns meses e saí pois meus pais não tinham condição de pagar”.

Os trechos dessas narrativas 6 e 14 apresentam aprendizes com liberdade econômica para custear cursos particulares para aprendizagem/aquisição da língua-alvo, enquanto a narrativa 24 apresenta limitações financeiras do(a) seu autor(a) para continuar o curso que havia iniciado. Esses dados confirmam a afirmação de Paiva (2005), que aponta que a autonomia não envolve apenas estados mentais, mas, também, dimensões econômicas, políticas e sociais.

Dados da narrativa 2, que disponibilizo a seguir, por seu turno, demonstram atitudes de alunos(as) para desenvolverem trabalho colaborativo. Essa iniciativa desencadeou participação ativa dos(as) alunos(as), conduzindo-os(as) a desenvolverem motivação e autonomia:

Narrativa 2 – “E quando eu estava no 7º ano apareceu uma menina minha colega que era ruim em inglês aí como eu já era boa eu me esforcei a cada dia muito mais e comecei a ajudar ela e ela também com aquela empolgação toda começou também a ensinar outras pessoas, e traduzia todas as palavras que eram de interesse dela ... E é assim até hoje ... Então enfim eu amo estudar inglês e é a minha matéria favorita”.

O(A) narrador(a) 2 demonstra, em sua reflexão, prazer e motivação para ensinar o colega e este(a) faz o mesmo com outros(as) colegas que precisavam de ajuda. Percebi nas palavras desse(a) aluno(a), que ele(a) está motivado(a), com “[...] empolgação [...]” e que “[...] am[a] estudar inglês [...] [sua] matéria favorita”. Desse modo, para exercer o ato de ensinar, os alunos terão que gerenciar a aprendizagem de ambos, do monitor e do aprendiz. Essas atitudes em relação ao processo de aprendizagem são características que fazem parte do construto autonomia e evidenciam que esses alunos estão desenvolvendo autonomia por meio

do compartilhamento de seus conhecimentos, porque, conforme afirmam Paiva e Braga (2008), autonomia não é um ato individual.

Uma estratégia de aprendizagem foi mencionada em apenas uma das 26 (vinte e seis) narrativas que coletei em abril:

Narrativa 20 – “Tenho certas dificuldades e facilidades na língua inglesa. Vou citar minhas facilidades. Possuo muita facilidade em memorizar pequenas palavras, ou seja as mais fáceis. Minhas dificuldades: tradução de textos, palavras, poemas entre outras pequenas dificuldades”.

O(A) aluno(a) autor(a) da narrativa 20 apresenta indícios de que ele(a) adota estratégia de memorização como auxílio no seu processo de aprendizagem. O fato de não serem encontrados mais indícios do uso de estratégias pode ser explicado com base em minhas notas de campo, que mostram que os(as) alunos(as), no período em que forneceram esses dados, não conheciam estratégias de aprendizagem utilizáveis como recurso auxiliar para superação de limitações em relação à língua-alvo.

Sonhos dos(as) alunos(as) envolvendo a língua-alvo foram recorrentes nas suas primeiras narrativas, como ilustram, por exemplo, os excertos a seguir:

Narrativa 9 – “O meu sonho é viajar para os Estados Unidos, para a Disney”.

Narrativa 15 – “Espero algum dia falar fluentemente esta língua tão maravilhosa”.

Narrativa 21 – “Meu maior sonho com a língua inglesa é estudar em uma escola no exterior (de preferência na Inglaterra)”

Narrativa 24 – “Quero ser elogiada por meus amigos, familiares e até desconhecidos por saber falar um inglês tão perfeito”.

Os(As) autores(as) das narrativas 9, 15, 21 e 24 apresentam motivação por razões externas (ZHANG, 2008) ou extrínseca (RIGBY, DECI, e RYAN, 1992 *apud* SOUZA, 2013), quando o(a) aprendiz tem motivo externo ou incentivo ambiental para agir em busca do sonho. O sonho de viajar para a Disney ocorreu com muita frequência, assim como estudar e morar no exterior. Esses(Essas) alunos(as), portanto, foram objetivos(as) ao afirmarem, em várias narrativas, que estudavam Inglês para realizar esses sonhos.

As crenças dos alunos(as), classificadas, por Zhang (2008), como motivação por razões internas e, por Rigby, Deci e Ryan (1992 *apud* SOUZA, 2013), por motivação intrínseca, ficaram também evidentes nas narrativas, como, por exemplo, nestas:

Narrativa 5 – “Ser uma grande profissional da língua inglesa”.

Narrativa 12 – “Sem a língua inglesa e outras matérias eu não sou ninguém”

Narrativa 26 – “Vejo o Inglês como uma chave para abrir uma porta no futuro, pois muitas coisas dependem dele”.

Relatos como "O inglês abre portas no futuro", " Inglês é essencial" e "o desejo de se tornar um profissional na área", mencionadas pelas narrativas 5, 12 e 26, fazem parte do que Zhang (2008) denomina como cognições, uma das razões internas da motivação. Segundo essa pesquisadora, a motivação tem duas fontes: motivos internos (necessidades, cognições e emoções) e eventos externos (incentivos ambientais) e as cognições referem-se a eventos mentais, tais como crenças, expectativas e autoconceito.

Os(As) alunos(as) relatam, com muita frequência, sentir dificuldade para aprender Inglês. Os dados a seguir demonstram suas dificuldades com relação à língua-alvo, em geral, e quanto às habilidades orais, tema deste estudo:

Narrativa 1 – “Eu comesei com muitas dificuldades depois comesei a se desenvolve com o passa do tempo me acostumei, mesmo com linguagem inglesa eu não etedia nada. Porque dependia das palavras que eu entedia. Depois eu ficavam com muita raiva do professor ficavam me perguntado coisas eu ficavam calada”

Narrativa 10 – “Até hoje todos dias eu leio ou escuto inglês, acho dificio aprender pois e muita coisa”.

Devido à pouca idade dos(as) alunos(as), eles(elas) não apresentam justificativas ou razões para suas dificuldades, apenas as relatam. Em relação às suas limitações com as habilidades orais na língua-alvo, tanto em compreensão quanto em produção oral – meu objeto de estudo neste trabalho – também alegam enfrentar dificuldade e apontam algumas barreiras que explicam essa dificuldade. Transcrevo, a seguir, alguns trechos, representativos disso, de suas narrativas:

Narrativa 1 – “Na sala de aula não gostava de responde as coisas que os professores me perguntarão. Porque ficavam com medo de responde e fala coisas eradas poriso não respondo nada”.

Narrativa 4 – “O que eu não gosto é de falar as coisas em inglês, pois é muito difícil”.

Narrativa 6 – “Até pouco tempo eu tinha vergonha de falar e ler em inglês, mas estou me soltando”

Narrativa 23 – “Quando eu tinha 11 anos, comecei a estudar a língua inglesa na escola e comecei a me interessar pelo Inglês, mas aí comecei a achar algumas coisas difíceis de entender e falar, até hoje acho”.

As narrativas 4 e 23 relatam a dificuldade que alguns alunos enfrentam com relação à habilidade oral na língua-alvo, confirmando as afirmações de Field (2009) e Richards (2008), de que a língua falada é menos tangível e, desse modo, mais difícil do que da língua escrita, porque, na língua oral, o ouvinte não pode voltar ao texto, para verificar, nele, alguma informação, como é possível no texto escrito, e a reduzida aquisição de vocabulário pelo aluno iniciante também dificulta seu processo de aprendizagem da língua oral. Já as narrativas 1 e 6 revelam atuação de fatores emocionais, como vergonha, timidez, ansiedade dificultando o processo de aprendizagem da língua oral. Complementam esses dados as minhas notas de campo, que também trazem registros de demonstrações de timidez, de medo de errar, de falta de vocabulário, conhecimento limitado da língua-alvo (USHIODA, 2000a), autocrítica, ansiedade, falta de motivação e outras.

Dados da narrativa 10, transcrita a seguir, apontam a escola como responsável pela dificuldade que seu(sua) autor(a) enfrenta para falar Inglês, retratam as falhas da escola para ensinar Inglês e demonstram que, mesmo sob condições adversas para a aprendizagem, esse(essa) aprendiz se esforça para aprender. Vejamos:

Narrativa 10 – Na escola o inglês que agente aprende e ruim, pois não ensina agente conversar, as vezes tem uma palavra e gente fica o mês inteiro estudando ela, eles não ensinam a falar ficam só ensinando verbos, tipos diferentes de escrever frases e palavras e no final agente não aprende nada. Nada mesmo.

Mas mesmo assim eu tento aprender seja na escola e por fora, sei que com muito estudo um dia talvez conseguirei aprender a nova língua.

Além desses dados, consultei os(as) alunos(as) a respeito de produção oral, no questionário aplicado no fim da pesquisa (APÊNDICE A), e 66% (sessenta e seis por cento) deles(delas) afirmaram que, antes da pesquisa, exercícios de fala em Inglês eram considerados uma atividade de nível médio de dificuldade e 16% (dezesesseis por cento) consideravam com nível de dificuldade alto e nenhum aluno considerava fácil falar em Inglês. Outros alunos não responderam à questão.

Os dados das narrativas mencionadas demonstram, também, que a meta primária do aprendiz de língua estrangeira é o uso dessa língua para interação, conforme informa Bygate (2001).

O uso de tecnologias digitais foi também mencionado pelos(as) alunos(as) nas primeiras narrativas, sendo possível dizer que os(as) alunos(as) gostam e fazem uso de várias ferramentas tecnológicas, seja para lazer ou estudo em casa. Os dados apontam que

alguns(algumas) alunos(as) estão familiarizados(as) com videogames, TVs, *sites* e jogos, mas não relataram o uso desses em sala de aula:

Narrativa 11 – “Bom minha história com o inglês começou quando ganhei meu primeiro videogame, eu entendia um pouco ouvindo os personagens e lendo as legendas”.

Narrativa 17 – “Ainda quando criança o inglês já fazia parte de minha vida. Ouvia músicas, programas de TV, jogos e outros e sempre a língua inglesa estava presente”.

Narrativa 21 – “Desde muito pequena tive contato com o inglês em sites, livros e jogos”.

O uso de tecnologias digitais não foi relatado por número significativo de alunos(as). Cabe lembrar que a música foi muito mencionada pelos(as) alunos(as) para aprender Inglês e, embora não haja dados sobre o aparelho eletrônico de que os(as) alunos(as) fizeram uso para ouvi-la, com certeza, houve uso de alguma nova tecnologia digital. No entanto, a menção que alguns(algumas) alunos(as) fizeram a respeito da música não parece que eles(elas) fazem uso dela em contexto escolar. A propósito, não encontrei dado algum que mencione o uso de tecnologias digitais no ambiente escolar.

#### **4.3 Dinâmicas observadas a partir da integração das tecnologias na sala de aula, na segunda narrativa.**

O novo espaço físico da sala de aula – a sala de Informática – oferece nova energia ao sistema e as narrativas e o questionário apontam mudanças. As narrativas transcritas a seguir, por exemplo, trazem dados indicadores de que a mudança despertou a motivação dos aprendizes:

Narrativa 1 – “As aulas no laboratório de Informática da escola foi bom, pois saímos um pouco da rotina”

Narrativa 5 – “Pois é, também gosto de fazer aulas diferentes inclusive ir para a sala de informática”

Narrativa 12 – “Isso (laboratório de Informática) para mim foi muito bom, pois aula sem ser na sala é ótimo”.

É possível selecionar dados de algumas narrativas que mostram esforços dos(as) alunos(as) para justificarem sua motivação pela sala de Informática. Vejamos alguns excertos:

Narrativa 10 – “Aprendemos mais no laboratório”.

Narrativa 16 – “Lá eu fiquei mais calmo de estudar melhor”.

Narrativa 23 – “Ele(a) diz: “Ter aulas no laboratório de Informática foi a melhor parte, pois saímos um pouco da sala de aula ... Gostei muito de ter utilizado as novas tecnologias digitais, pois saímos um pouco do normal que era somente escrever no caderno”.

Percebi que os(as) alunos(as) buscam entender seus sentimentos e buscam justificativas que são externadas de acordo com seu nível de maturidade. Pode-se observar que reconhecem que o ambiente foi agradável e causou motivação. As narrativas 10 e 16 indicam que os(as) alunos(as) têm olhar reflexivo sobre a aprendizagem e, especificamente, o(a) narrador(a) 16, ao se referir à melhoria de sua atenção (“[...] fiquei mais calmo [...]”), demonstra que ele(ela) faz escolhas de estratégias para melhorar sua atenção no processo de aprendizagem. A propósito, segundo Benson (2001), a capacidade para controlar a atenção e a reflexão são componentes psicológicos básicos da autonomia, que compõem o controle sobre o processo cognitivo.

Além dos dados fornecidos pelas narrativas, as respostas dos(as) alunos(as) a um questionário aplicado no final da pesquisa (APÊNDICE A), confirmam sua motivação pela mudança de ambiente de aula. 22 (vinte e dois) alunos(as) de um total de 28 (vinte e oito), alegaram que foi ótimo ter aulas no laboratório de Informática da escola.

Além dos dados das narrativas apresentarem motivação explícita pelo novo ambiente físico, demonstram, também, motivação para fazer uso das tecnologias digitais, conforme evidenciam, entre outras, estas narrativas:

Narrativa 2 – “Neste período de pesquisa, minha motivação para aprender inglês aumentou. Um interesse maior pela língua inglesa surgiu, de um certo modo, pelo uso da tecnologia e do uso de outras ferramentas de aprendizado. Eles ajudaram muito”.

Narrativa 10 – “Adoro internet e é muito bom estudar com a tecnologia”

Narrativa 11 – “As aulas ficaram mais interessantes com o uso do computador”.

Dados do questionário (APÊNDICE A) confirmam a adaptação dos(as) alunos(as) ao uso dos novos recursos tecnológicos digitais em favor da aprendizagem da língua oral, com alta motivação. Vinte e quatro (24) alunos(as) alegaram que sua motivação para estudar Inglês aumentou, com a possibilidade de estudarem com o suporte de tecnologias digitais.

Diante de todos os dados que apontam a motivação dos(as) aprendizes quanto às aulas na sala de Informática e à integração de novas tecnologias digitais às aulas de Inglês, entendo que algumas considerações merecem ser analisadas. Primeiro, amparo-me nas postulações de Dörnyei (2005), que afirma que vários processos motivacionais acontecem concomitantemente a outras situações pelas quais passa o indivíduo. Aponto, então, vários processos motivacionais ocorrendo ao mesmo tempo com o grupo de alunos(as) participantes desta pesquisa, como o fato de pertencerem à geração dos(as) “nativos(as) digitais”, que, conforme Prensky (2001), é um grupo familiarizado e entusiasmado com as tecnologias digitais; o uso da sala de Informática, que é um ambiente familiar e agradável ao grupo, raramente usado por eles(elas) na escola; e o elemento novo, a tecnologia, que promoveu mudanças e forneceu (mais) energia ao sistema.

Finalmente, amparando-me em Paiva (2011), que aponta que a motivação é, dificilmente, um fenômeno unitário e condição necessária para o desenvolvimento da autonomia, aponto indícios de autonomia imbricada com a motivação relatada pelos(as) alunos(as), ao considerar, nas suas justificativas sobre a motivação, a capacidade de reflexão e atenção voltada para o seu processo cognitivo propiciado pelo uso de tecnologias digitais.

A integração de diversas tecnologias digitais ao contexto da sala de aula trouxe mudanças para o sistema, fazendo emergir diversas dinâmicas que serão aqui discutidas, como se depreende, por exemplo, da leitura destas duas narrativas:

Narrativa 7 – “Antes eu nem gostava muito mais agora eu gosto bastante da língua inglesa, pois eu achava difícil mas até que não é tanto”.

Narrativa 8 – “Para mim foi muito legal e interessante porque do tempo que passei a estudar inglês na escola, este ano, comecei tendo sérias dificuldades na língua inglesa, mas no mês de Abril, tudo mudou, senti mais facilidade. As aulas foram mais explicativas, mais modernas, e até hoje, notei que de 100% de dificuldade, hoje posso dizer que tenho 50% de facilidade”.

Em suas narrativas, os(as) alunos(as) apontam que a primeira mudança a ser abordada diz respeito às dificuldades em relação à aprendizagem de língua inglesa; principalmente, em relação à compreensão e produção da habilidade oral, relatada pelos(as) alunos(as)-participantes nas primeiras narrativas e analisadas na seção 3.2 deste trabalho. Ao comparar as primeiras narrativas com as segundas, percebo que estas últimas fornecem dados mais positivos em relação à dificuldade com a língua-alvo, e isso me permite afirmar que a inserção da nova tecnologia digital pode ter contribuído para a minimização dessa dificuldade, conforme constatei nas narrativas 2 e 12, que transcrevo a seguir, que, além de fornecerem

dados sobre a melhoria da produção oral dos(as) alunos(as), demonstram traços de sua autonomia, ao avaliarem o desenvolvimento de suas habilidades orais e demonstrarem motivação com os avanços alcançados:

Narrativa 2 – “Falar inglês é sempre um desafio, mas com a ajuda da tecnologia, isso se tornou fácil, além dela ter estimulado a conversação. Foi bem legal fazer estas gravações, interagir com os colegas”.

Narrativa 12 – “Eu estou falando mais inglês, estou entendendo mais o que a professora fala, estou participando mais da aula, não sei todas as palavras, mas sei falar algumas”.

Outros dados que merecem análise são aqueles provenientes do *feedback* dos(as) alunos(as), dados após realizarem uma atividade de produção oral proposta pelo livro didático *Alive 8* (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012), desenvolvida, no mês de julho de 2014, pela professora de Inglês da turma e por mim. Os dados demonstraram motivação dos(as) alunos(as) por conseguirem “falar Inglês” e indícios de desenvolvimento de sua autonomia, evidenciados nos *feedbacks* 1, 3, 8 e 11, que transcrevo, *ipsis litteris*, a seguir:

1 – “Minha experiência foi muito boa, pois consegui ver de qual maneira eu consigo falar, compreender as perguntas. Acho que quando fazemos interação com o grupo, isso nos deixa com mais conhecimento, pois aprendemos com os que sabem mais e ajudamos o que sabem menos, assim melhoramos nosso nível de aprendizagem, o que é muito gratificante. Espero que tenhamos mais aulas assim”.

3 – “Eu achei legal, ajudamos quem não sabia, aprendi falar palavras novas, consegui falar algumas frases, rimos um pouquinho. Gostaria de repetir. Consegui aprender bastante. Treinamos a pronúncia em Inglês e muito mais. Adorei.”

8 – “Foi diferente e interessante, um pouco constrangedor para as pessoas mais tímidas, mas ajudou também para perder a vergonha e falar melhor”.

11 – “Eu achei que foi divertido porque eu tentei falar em inglês sem medo de errar porque a gente aprende errando”.

Conforme expus, neste trabalho, na seção 3.2, essa habilidade era considerada difícil por muitos(as) alunos(as), e conseguir atingir essa meta resultou em alegria, motivação e desejo de repetir a tarefa. Os dados apontam, também, que atividade de produção oral oportunizou satisfação aos(as) alunos(as) por lhes permitir que os(as) mais proficientes na língua-alvo colaborassem com colegas menos proficientes do que eles(elas). Com base na divisão que Zhang (2008) estabelece de motivação em razões internas e externas, afirmo que o trabalho colaborativo pode ser considerado motivador por razões internas, por ele se constituir como uma necessidade psicológica e social do ser humano.

Os 3 (três) níveis de autonomia propostos por Benson (2001), cuja definição de autonomia é a “capacidade de controlar a sua própria aprendizagem”, podem ser identificados nos dados das narrativas 1 e 23, que transcrevo a seguir. Esses níveis englobam a habilidade do aprendiz em controlar o gerenciamento de sua aprendizagem, controlar os processos cognitivos e o conteúdo da Aprendizagem.

Narrativa 1 – “Na entrevista eu aprendi a falar corretamente, a minha estratégia foi prestar muita atenção na professora”

Narrativa 23 – “A respeito de minhas produções orais acredito que melhorei bastante minha pronúncia, claro que minha pronúncia não está cem por cento, mas estou no caminho certo”.

Antes de analisar os “propiciamentos” de cada recurso tecnológico usado, pontuo acerca da reação dos(as) alunos(as) diante da proposta de desenvolvermos a habilidade oral na língua inglesa com uso de tecnologias digitais. Ainda que os(as) alunos(as) participantes da pesquisa fossem familiarizados(as) com as mídias digitais, muitos(as) deles(deles) hesitaram em iniciar o trabalho. A proposta de mudança de recursos didáticos de aprendizagem que lhes foi apresentada, de substituir o quadro-negro por telas de computadores, celulares, câmeras e outros recursos tecnológicos, lhes causou insegurança momentânea. De acordo com Snyder (2009, p. 25), os tempos digitais trazem uma “apreensão simultânea de temor e êxtase” e os(as) alunos(as) demonstraram esse conflito. Em pouco tempo, porém, a perturbação momentânea foi superada, porque os(as) alunos(as) se adaptaram à mudança, como evidenciam, entre outras, estas narrativas:

Narrativa 8 – “No começo achei estranho, mas depois pensei e cheguei à conclusão que essa forma era mais uma das que tinha para aprender e deixar de ter dificuldades na língua Inglesa”.

Narrativa 13 – “No começo achei que não iria dar certo por ter que usar câmeras, celulares, computador e etc, mas depois eu acostumei, sempre em toda aula tínhamos aulas diferentes que era bom para sair um pouco da rotina”.

As narrativas 8 e 13 me permitem afirmar que houve imprevisibilidade do sistema, porque o aprendiz relata surpresa ao perceber que a integração das tecnologias digitais às aulas funcionou bem, apesar do fato de ele, inicialmente, temer essa integração. Percebe-se que sua opinião se reorganizou ou se adaptou. Se, em um primeiro momento, ele se sentia temeroso e desconfiado, a interação mediada pela nova tecnologia o levou a uma nova ordem: a emergência da satisfação.

Incluo, aqui, dados das minhas notas de campo, que registram um grupo de alunos(as) com opinião oposta aos(às) alunos(as) 8 e 13, porque ele demonstrou muita confiança nas tecnologias digitais. Em atividade de produção oral, os(as) alunos(as) tinham a tarefa de entrevistar e fazer um vídeo com alguém que tivesse experiência com viagens. O grupo questionou a professora e a mim se poderia usar uma *webcam* para entrevistar alguém que não teriam condições de entrevistar presencialmente. A princípio, achamos que essa experiência não daria certo, porque eles deveriam gravar e editar um vídeo da entrevista, a ser apresentado à turma, em sala de aula. Deixamos, porém, os(as) alunos(as) à vontade, para que tentassem fazê-lo, mas expusemos nossas apreensões quanto à possibilidade de gravarem e editarem um vídeo a partir de uma *webcam*. A experiência do grupo funcionou e exibiram o vídeo para a turma. A comparação desse registro da nota de campo com as narrativas 8 e 13 demonstra que as reações não são proporcionais à causa e que os(as) estudantes, mesmo com reações diferentes em relação à (ou ao uso da) nova tecnologia digital, demonstrando medo ou autoconfiança, podem desenvolver a autonomia.

Analiso, em seguida, dinâmicas decorrentes do uso de várias ferramentas digitais, pelos(as) alunos(as) participantes, no período de abril a setembro de 2014, com o objetivo de desenvolver sua habilidade oral na língua inglesa como língua estrangeira. Os dados advêm das opiniões dos(as) alunos(as) ao fazerem uso do site [www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com), que busca o desenvolvimento de habilidades orais com uso de músicas internacionais.

Narrativa 2 – “O uso do site [www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com) também foi muito bacana. Ele de um certo modo, me estimulou a aprender o inglês, por envolver a música de forma escrita e sonora. Sempre que tenho um tempo de sobra, fasso uso do site, porque ele é educativo, mas não deixa de ser uma brincadeira”.

Narrativa 11 – “Eu gostei muito desse site ele tem muitas músicas boas que eu amo e por isso ficou muito mais fácil aprender elas e eu continuo até hoje usando ele”.

Narrativa 21 – “Acho que essas aulas nos incentivaram a aprender inglês, pois é uma forma divertida de aprender. Como é divertido, vamos fazer em casa”.

Narrativa 22 – “Adorei o site para praticar músicas internacionais, adorei o site e estou entrando direto para ouvir músicas e suas traduções”.

Percebe-se, nesses relatos, que a tecnologia foi usada como recurso facilitador para o desenvolvimento da habilidade oral dos(as) aprendizes. Segundo Benson (2001), o(a) aprendiz se tornará autônomo(a) se se envolver em interações em que possa usar a tecnologias digitais como ferramentas facilitadoras do seu processo de aprendizagem, fazendo escolhas, controlando, selecionando; enfim, construindo sua aprendizagem. No caso desta pesquisa, o

uso do *site* para a prática de músicas internacionais contribuiu para o desenvolvimento da habilidade oral dos(as) alunos(as) e para a evolução de sua autonomia.

Na narrativa 21, a motivação é apontada como fator primário para a fomentação da autonomia (USHIODA, 1996 *apud* USHIODA, 2011) do(a) aluno(a) e, ainda, com base na Teoria da Atribuição (WEINER, 1980), onde o(a) aluno(a) demonstra motivação vinculada ao seu resultado de sucesso passado (DÖRNYEI, 2005), verifico que a motivação do (a) aluno(a) para usar o *site* em casa é atribuída à diversão proporcionada pela interação com o *site*. Além de motivação, percebe-se, também, o controle do gerenciamento da aprendizagem do(a) aprendiz, por meio da relação que o aprendiz estabelece com o que foi aprendido e como aprendem (incentivaram a aprender Inglês, porque é uma forma divertida de aprender). Essa é uma das características do(a) aprendiz autônomo(a). Pode-se afirmar, ainda, que o(a) aprendiz que planeja estudar em casa, sozinho(a), usando o *site*, apresenta um tipo de autonomia, classificado, por Benson (1997), como autonomia técnica, sustentada pela Abordagem Positivista.

Além dos dados das narrativas que demonstraram muita motivação dos(as) alunos(as) ao usarem o *site* de música, os dados fornecidos pelo questionário respondido por eles(elas) no final da pesquisa (ANEXO A) confirmam que 61% deles(delas) gostaram do *site*.

Dados de *feedbacks* dos(as) alunos(as), fornecidos no dia 25 de julho de 2014, logo após uma atividade com o *site* [www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com), no meio desta pesquisa, também complementam parcela do *corpus* desta pesquisa que retrata indícios de motivação e autonomia dos(as) alunos(as) resultantes do uso do *site*:

6 – “Eu gostei muito porque isso ensina a gostar e aprender Inglês”.

8 – “Para mim aprender inglês nas últimas duas aulas foi mais legal e moderno, pois tirei algumas dúvidas através da música e me deixou mais curioso na língua inglesa”.

10 – “Esta aula pra mim foi muito boa foi muito criativa, gostei muito queria fazer de novo foi um experiência muito legal. Pra mim esta aula me ensinou muita coisa”.

12 – “Essas duas aulas me ajudou num monte de coisa, eu to falando mais inglês, to entendendo mais o que a professora fala to participando mais da aula, não sei todas palavra mais sei fala algumas etc”.

19 – “Achei que foi uma experiência muito boa e despertou um enterece maior para aprender o inglês”.

É importante relatar minha postura, como pesquisadora, em relação à proposta de atividades com o *site* [www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com). Propus ao grupo de alunos(as) estudarmos, usando o *site*, músicas propostas pelo livro didático *Alive 8* (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012) e outras músicas sugeridas por eles(elas). Faço esta observação porque pautei minha proposta em princípios que pudessem fomentar o desenvolvimento de sua autonomia e porque acredito que, ao sugerirem canções que pudessem ser estudadas em sala de aula, eles(elas) desenvolvessem ações como pensar sobre o processo de aprendizagem, planejar, monitorar a tarefa e avaliá-la. Realizando essas ações estariam em processo de se tornarem aprendizes mais autônomos(as).

As narrativas que transcrevo a seguir apontam dados em relação ao uso de estratégias de compreensão e produção oral adotadas pelos(as) alunos(as) para compreensão e produção oral:

Narrativa 2 – “Estratégias que auxiliam o aprendizado são muito importantes, tais como ouvir atentamente, prestando bastante atenção na pronúncia das palavras, para assim, pronunciar corretamente”

Narrativa 3 – “As estratégias foram boas, como por exemplo palavras parecidas com o português, títulos, entre outros”.

Narrativa 19 – “Fizemos uso de várias compreensões para tentar compreender, usamos a ideia geral do contexto, tentamos entender os títulos do texto, pedimos ajuda a quem entende mais, nos envolvemos no projeto”.

Narrativa 22 – “Eu faço uso de uma estratégia que a longo prazo me ajuda a ter meu vocabulário em inglês mais aprimorado, eu ouço muitas músicas em inglês e verifico suas traduções, vejo filmes com legenda. Isso me ajuda muito”.

Ao analisar as estratégias de aprendizagem escolhidas pelos(as) aprendizes autores(as) das narrativas, recorro-me a Braga (2004), para afirmar que o uso das estratégias de aprendizagem pode auxiliá-los na construção de conhecimento na língua-alvo, e a Franco (2013), para enfatizar que, na visão da Teoria da Complexidade, o(a) aprendiz autônomo(a) busca interagir, por meio de suas próprias escolhas, com outros elementos que lhe propiciam aprendizagem, e os dados desta pesquisa confirmam que os(as) alunos(as) fizeram suas opções de estratégias visando gerenciar sua aprendizagem.

Os dados das narrativas citadas demonstram que os(as) alunos(as) identificaram as estratégias que os auxiliam mais e fazem uso delas, apresentando indícios explícitos de autonomia, considerada como um sistema complexo que compreende o subsistema motivação, também evidente nos seus relatos.

É importante ressaltar que “estratégias de compreensão e produção oral” foram abordadas em uma aula de Inglês, ministrada em abril de 2014, planejada pela professora da turma e por mim, a fim de que os(as) alunos(as) conhecessem diferentes estratégias de aprendizagem e de que pudessem fazer uso delas para auxiliá-los(as) a compreender e produzir melhor na língua oral. Até essa data, os(as) alunos(as) não conheciam as estratégias, motivo pelo qual não registrei estratégias de compreensão e produção oral na subseção 3.1, a não ser um aluno, que mencionou a memorização como estratégia. Benson (2001), a propósito, afirma que a autonomia não pode ser ensinada, mas fomentada, e acredito que auxiliar os(as) alunos(as) no desenvolvimento e no uso de estratégias para compreensão e produção oral é uma forma de se fomentar o desenvolvimento de sua autonomia.

Outros dados relevantes para análise referem-se às opiniões dos(as) alunos(as) em relação ao uso do *site* que lhes fora proposto nas aulas: <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues>, que foi usado, nesta pesquisa, para mediar o desenvolvimento da habilidade oral, quando os(as) alunos(as) analisaram alguns dos sons mais complexos na língua inglesa, conheceram símbolos fonéticos e verificaram a pronúncia de algumas palavras. Sobre o uso dos dicionários, eis algumas das narrativas coletadas:

Narrativa 1 – “O uso do dicionário virtual me ajudou a falar e escrever bem .... meu desejo de aprender mais a língua inglesa é para pronunciar corretamente”.

Narrativa 2 – “O uso de dicionário virtual que oferecia a pronúncia e a transcrição fonética das palavras foi de grande importância, principalmente por ter ajudado na pronúncia das palavras difíceis”.

Narrativa 7 – “É uma coisa legal, pois eu nem sabia que tinha esse dicionário na internet que é uma coisa boa que qualquer pessoa pode acessar”.

Narrativa 15 – “A opinião destes dicionários foi ótima eu não sabia procurar palavras nos dicionários, mas agora eu sei”.

Analisando essas e outras narrativas e contribuições decorrentes do uso do dicionário eletrônico, identifiquei indícios de sua contribuição para o desenvolvimento da habilidade oral, interação, de motivação e de autonomia. A contribuição em relação ao desenvolvimento da habilidade oral está evidente nos dados que demonstram o entusiasmo demonstrado dos(as) alunos(as) ao aprenderem a pronunciar corretamente algumas palavras (“[...] é uma coisa legal, de grande importância, por ter me ajudado na pronúncia [...]). Os(as) alunos(as) 7 e 15 mencionam não conhecerem o dicionário (“[...] nem sabia que tinha esse dicionário na internet [...]”, “[...] eu não sabia procurar palavras nos dicionários [...]”) e

posso afirmar que o seu uso nas aulas do período desta pesquisa abriu portas para que os(as) alunos(as) tivessem nova adaptação, com novas interações, bem como para que ampliassem o vocabulário e a pronúncia; enfim, favoreceu o desenvolvimento de sua habilidade oral.

Quanto à motivação dos(as) alunos(as), encontrei indícios de motivação relativa a razões internas, nos termos de Zhang (2008), ou intrínsecas (RIGBY *et al.*, 1992 *apud* SOUZA, 2013). A motivação por razões internas ou intrínsecas compreende necessidades, cognições (crenças, expectativas e autoconceito) e emoções. A expectativa da aluna autora da narrativa 1 para pronunciar corretamente (“[...] meu desejo de aprender mais a língua inglesa é para pronunciar corretamente [...]”), faz parte da razão interna cognição, sendo, portanto, indício de motivação. Identifico, ainda, nas mesmas narrativas, indícios da autonomia política, sustentada pela Teoria Crítica (BENSON, 1997), no que diz respeito à capacidade que o(a) aluno(a) demonstra para controlar os conteúdos e os processos da sua própria aprendizagem (“[...] eu não sabia procurar palavras nos dicionários, mas agora eu sei”, “[o] uso do dicionário virtual me ajudou a falar e escrever bem”).

Analisei, também, trechos das narrativas dos(as) alunos(as) ao usarem o *sites* [www.voki.com](http://www.voki.com) e [www.photospace.com](http://www.photospace.com) para a criação de avatares virtuais, visando verificar a sua contribuição para o desenvolvimento da habilidade oral. Vejamos dados de algumas das narrativas a respeito disso:

Narrativa 1 – “Gostei muito de aprender a fazer os avatares, me diverti muito com isso e aprendi a falar um pouco mais a língua inglesa”.

Narrativa 4 – (os avatares)“facilitavam as atividades e trabalhos em casa e na sala”.

Narrativa 10 – “A parte do avatar é a que eu mais gostei, pois adoro internet e é muito bom estudar com as tecnologias”.

O conteúdo da narrativa 10 demonstra a identificação do(a) aluno(a), nativo(a) digital, com a atividade envolvendo tecnologia (“[...] adoro internet e é muito bom estudar com as tecnologias”). O narrador 4, por sua vez, avalia a mediação da ferramenta tecnológica e relata a sua contribuição para o seu processo de aprendizagem. Os *sites* foram usados como recurso pedagógico para enfatizar o uso da língua-alvo em contextos sociais autênticos, contemplando ensino integrado de habilidades linguísticas, e o(a) aprendiz autor da narrativa 4 percebeu e gostou dessa proposta. Já o autor da narrativa 1 enfoca a contribuição dessa atividade para o desenvolvimento da habilidade oral, demonstrando motivação, porque a nova tecnologia digital usada o empoderou a usar e a entender (melhor) a língua.

Os dados contidos nas narrativas que transcrevo a seguir mostram impressões de alunos relativamente à experiência de usarem diversas ferramentas tecnológicas com o objetivo de desenvolver a habilidade oral:

Narrativa 2 – “Gostei de assistir os vídeos sobre “The tensuperstitions”, ouvir as gravações propostas pelo livro didático, as entrevistas com os amantes de viagem e as falas dos avatares dando instruções sobre os exercícios. Foi legal. Foi bacana. Todos ajudaram a melhorar a compreensão oral do inglês, mas o que eu achei mais interessante foi o uso dos avatares”.

Narrativa 6 – “Com os vídeos eu fiquei com mais vontade de aprender. As gravações e os trabalhos foram muito gratificantes, eu queria ter mais aulas como essa”.

Narrativa 13 – “Gostei muito porque no dia a dia na escola, nós não temos aulas legais como ir na sala de informática, usar o celular para gravar, fazer avatares, que achei divertido e muito mais”.

Narrativa 17 – “As experiências com gravações, áudios e quando nós estávamos praticando a fala em inglês foi uma coisa ótima, pois entendemos mais, ajudamos e compartilhamos nossas alegrias e emoções e gostei demais disso”.

Narrativa 19 – “Usamos, na maior parte das vezes, a tecnologia como algo mais como uma “perda de tempo”, ao invés de a favor da nossa aprendizagem. Nesses últimos meses, isso tem sido diferente. Não que eu deixei de acessar minhas redes sociais ou ver meus filmes pela internet, mais em sala de aula, tenho sido apresentada a uma tecnologia voltada ao aprendizado. Tudo começou quando uma outra professora de inglês escolheu nossa turma para um trabalho de mestrado. Desde então, nossas aulas de inglês têm se tornado mais interativas. Ver vídeos em inglês, aprender a entender melhor o que dizem, aprender com o que a tecnologia tem a nos oferecer. Usamos praticamente tudo que a tecnologia tem a nos oferecer. Usamos nossos celulares para sermos repórteres por um dia, nossas câmeras digitais para gravar entrevistas, o data show para apresentar e o computador para pesquisar”.

Os(As) aprendizes autores(as) das narrativas 2, 6, 13, 17 e 19 demonstram satisfação por falarem Inglês e usarem as tecnologias propostas. Observam-se o uso da língua e a presença da nova tecnologia digital como formas efetivas da participação deles em práticas sociais estabelecidas em sala de aula. Desse modo, não se percebe relutância para falar a língua-alvo devido à dificuldade de fazê-lo, atitude detectada no início da pesquisa e analisada na subseção 6.2. Seus relatos revelam que os recursos tecnológicos usados na pesquisa (on-line e off-line) contribuíram para o processo de desenvolvimento de sua habilidade oral na língua-alvo. Percebe-se motivação dos(as) alunos(as) ao usarem as diversas tecnologias digitais e conseguirem usar a língua oralmente.

Comparando os dados das primeiras narrativas – quando relataram dificuldade para falar Inglês – e os dados das segundas – momento em que superam esse obstáculo – posso afirmar que um dos motivos para a motivação reside na conquista que representa o

“conseguir falar Inglês”. Outro ponto-chave para a motivação, que já apontei neste estudo, é o fato de eles serem familiarizados com tecnologias digitais e gostarem muito de usá-las.

É relevante observar que, na segunda narrativa, não houve menção a timidez, medo e/ou ansiedade, embora eu acredite que esses sejam bloqueios psicológicos que não foram totalmente superados. No entanto, a emoção de conseguir usar a língua-alvo, oralmente, aliada à satisfação de usar a tecnologia, ofuscaram esses fatores negativos ou fez com que os(as) alunos(as) os esquecêssemos. O uso das diversas tecnologias digitais, além de ter contribuído para o desenvolvimento da habilidade oral dos(as) alunos(as), tenha promovido autonomia, devido às várias contribuições que ensejou. Primeiro, porque oportunizou que os(as) alunos(as) fizessem escolhas da ferramenta ideal para utilizarem: o narrador 2, por exemplo, escolheu os avatares “mas o que [...] ach[ou] mais interessante foi o uso dos avatares”, o narrador 6, por sua vez, escolheu os vídeos, justificando sua escolha nestes termos: “[c]om os vídeos eu fiquei com mais vontade de aprender”). Segundo, porque despertou, nos(as) alunos(as), atitudes positivas, como o de gerenciar seu processo de aprendizagem, como se consta nas narrativas 2, 17 e 19, respectivamente, por exemplo: “[...] Todos ajudaram a melhorar a compreensão oral do inglês”, “[...] entendemos mais [...]”, “nossas aulas de inglês têm se tornado mais interativas [...]”. Desse modo, as atividades de habilidades orais com uso de tecnologias digitais despertaram a habilidade dos(as) alunos(as) para fazerem escolhas que os(as) auxiliassem no processo de aprendizagem e os incentivaram a administrar o desenvolvimento de sua aprendizagem, levando-os(as) a desenvolver sua autonomia como aprendizes.

Em relação aos sonhos e às emoções, muito evidentes na subseção 3.2, são relatados(as), novamente, na segunda narrativa, com a mesma motivação das primeiras:

Narrativa 13 – “Eu quero talvez no futuro entender melhor o inglês e talvez até saber falar mesmo pois tenho vontade de ir para fora estudar ou até trabalhar no exterior”.

Narrativa 18 – “Quero continuar aprendendo inglês para eu poder viajar sem um guia e tal, para eu conseguir traduzir as músicas internacionais”.

Narrativa 22 – “Eu pretendo um dia conseguir falar o inglês fluentemente, pretendo viajar muito”.

Sonhos de viagens, estudo e trabalho no exterior compõem os dados das narrativas que nos apresenta o *self* ideal da segunda língua, apontado por Dörnyei (2010) como integrante do sistema automotivacional é mencionado em algumas narrativas, como, por exemplo, nestas:

Narrativa 9 – “Minha motivação foi que todos os meus colegas começaram a falar inglês e eu também queria falar”

Narrativa 11 – “Eu quero aprender inglês para meu futuro quero conhecer famosos e conversar com eles e também fazer várias viagens”.

Narrativa 24 – “Quero um dia aprender a falar igual àquelas pessoas que moram em um país que fala Inglês”.

O *self* ideal, relatados nessas narrativas é, de acordo com Dörnyei (2010), componente central do novo conceito de motivação para aprendizagem de uma segunda língua e sua teoria sugere que alunos como esses(essas) se identificam com os falantes da língua inglesa (*self* ideal) e têm o sonho de se tornarem falantes fluentes como eles e a ligação do sistema emocional do aprendiz com os “*selves*” é altamente motivadora, por causa do desejo de se reduzir a distância entre o “*self*” ideal e o real. No entanto, de acordo com Dörnyei (2010), o *self* ideal depende de algumas condições para se tornar motivador e uma delas é a ligação com o sistema emocional do(a) aprendiz, que forma uma amálgama “cognição-emoção-motivação”. Os trechos selecionados permitem que observemos o *self* ideal, mas, nessa análise, há indícios de emoção e cognição nos relatos dos(as) aprendizes.

Acrescento, ainda, que a afiliação constitui-se como outro elemento importante para propiciar motivação. Dados de alguns relatos indicam que tópicos trabalhados nos textos escritos, pela professora, também favoreceram a afiliação e a motivação de alguns(algumas) alunos(as), conforme revela, entre outros, o relato número 17, onde se lê: “[o]s meus planos para o inglês é de cada vez mais aprendê-lo. É que eu ainda quero fazer parte dos jovens embaixadores”. O desejo desse(a) aluno(a) é resultante de um texto contido em seu livro didático de Inglês que aborda o programa Jovens Embaixadores (MISSÃO DIPLOMÁTICA DOS ESTADOS UNIDOS – BRASIL, s.d.)<sup>22</sup>. O interessante, nesse relato, é que demos ênfase grande a esse assunto em sala de aula, em atividade realizada no laboratório de Informática, onde os(as) alunos(as) acessaram o *site* oficial do programa Jovens Embaixadores, tornaram-se membros desse projeto na rede social aberta Facebook® e nós, professoras, enriquecemos o tema com explicações sobre esse projeto. Poucos(a) alunos(as), porém se identificaram com o programa e manifestaram desejo de participar dele. Um(a) aluno(a) manifestou grande interesse em participar desse programa e, indagado(a) sobre sua

<sup>22</sup> “Criado em 2002, o Programa Jovens Embaixadores busca beneficiar alunos brasileiros da rede pública de ensino que são exemplos em suas comunidades por meio de sua liderança, atitude positiva, consciência cidadã, excelência acadêmica, e conhecimento da língua inglesa” (<http://portuguese.brazil.usembassy.gov/pt/jeprogram.html>).

motivação, relatou que um dos requisitos para fazer parte desse grupo é desenvolver trabalho voluntário, que ele(ela) tem costume de realizar na igreja que frequenta. Chamou-me a atenção a influência da identidade para a motivação desse(dessa) aluno(a). Talvez os(as) outros(as) alunos(as) tenham descartado a ideia de participar do citado programa devido ao fato de ações de trabalho voluntário não fazerem parte dos seus contextos de vida.

Os dados da narrativa 17 me permitem, ainda, fazer uma análise macro do sistema aberto em que se constitui a sala de aula e a observação sobre a questão das habilidades integradas da língua. Primeiro, os alunos ao redigirem a segunda narrativa, estavam cientes de que eles relatariam apenas as experiências que tiveram com exercícios que praticavam a língua oralmente e as tecnologias adotadas. No entanto, a aluna da narrativa 17 e alguns outros alunos, mencionaram o Projeto Jovens embaixadores, que fora trabalhado no livro didático e em um *site*, através da leitura de texto. Entretanto, os alunos sentiram-se motivados a relatarem suas opiniões sobre tal atividade. Diante destes dados, ratifico ideias de Larsen-Freeman (1997) e afirmo que o sistema de aprendizagem é aberto e sofre influências de outros sistemas, pois não é possível isolar um sistema para que ele não exerça e receba influência do outro. Por outro lado, analisando as habilidades da língua, conforme estudado na revisão teórica, não é possível separarmos as habilidades da língua, pois numa prática social a língua é usada integralmente. Finalmente, analisando os dados da narrativa 17, várias podem ter sido as razões pelas quais o(a) aluno(a) optou por mencionar a aula de leitura, ou porque na sua visão, ao ler um texto, a língua é praticada na escrita e na fala ou por sua forte afiliação ao programa.

Ainda demonstrativo do compromisso com o processo de aprendizagem, temos a narrativa 22, onde se lê: “A estratégia de compreensão oral me levou a ter mais facilidade para entender textos em Inglês”. Nesse trecho, além de constatar preocupação com o controle da própria aprendizagem, defendido por Benson (2001), identifico, ainda, os tipos de autonomia que ele classifica como psicológica e política. A primeira se manifesta pela capacidade do(a) aprendiz de dirigir sua aprendizagem, enquanto a autonomia política se caracteriza por sua habilidade de controlar os conteúdos e os processos dessa aprendizagem.

Identificados esses vários tipos de autonomia se manifestando juntas na narrativa 22 e analisando-se a autonomia como elemento de um sistema complexo, constata-se que um ato de autonomia desencadeia outro, ou que uma mudança em um subsistema da autonomia pode afetar todo o sistema. Por exemplo: o(a) aluno(a) que se preocupa com o seu processo de aprendizagem, inevitavelmente, desejará controlar a sua aprendizagem e o seu processo cognitivo. Nesse contexto, um agente da autonomia interage com o outro, adaptando-se,

gerando um novo comportamento, porque a autonomia, por ser um sistema, também passa por adaptações. Assim, a autonomia técnica pode afetar a psicológica, que afetará a política, randomicamente, uma influenciando a outra e recebendo influências, em interação interdependente.

Ainda visando compreender melhor o processo de desenvolvimento da autonomia, recorro à literatura que informa que a autonomia não envolve apenas estados mentais, mas, também, dimensões econômicas, políticas e sociais. A autonomia econômica do aluno, proposta por Paiva (2005), diz respeito à liberdade ou à limitação do(a) aprendiz para ter acesso a materiais e tecnologias de apoio à aprendizagem da língua inglesa. Constatei que os(as) alunos(as)-participantes manifestam níveis variados de autonomia econômica, que variam conforme suas situações sociais e econômicas. A narrativa 7, por exemplo, reporta a falta de acesso do(a) aluno(a) à tecnologia em casa: “Eu fiquei sem internet, mas quando eu puder sempre vou acessar o site”.

Essa falta de acesso do(a) aluno(a) à tecnologia em casa foi também registrada em minhas notas de campo, registrando ocorrências de alunos(as) que me procuraram para justificar que não haviam feito a tarefa escolar solicitada porque essa dependia de computador e *Internet*, recursos que não tinham em suas casas. A propósito, as respostas dos(as) alunos(as) dessa turma ao questionário (APÊNDICE A) confirmam que 13% deles não têm acesso à *Internet* em casa.

Embora eu tenha identificado exemplos de limitação de autonomia econômica em algumas narrativas dos(as) aprendizes e os dados do questionário confirmaram essa limitação, esses dados não me permite inferir, com segurança, que o(a) aluno(a) com autonomia econômica limitada se tornará desmotivado(a) ou que aquele(a) com maior grau de autonomia econômica se tornará motivado(a). O(A) autor(a) do excerto do relato 7, por exemplo, afirma que ficou sem *Internet*, mas que, quando puder, a acessará. Infero, portanto, que esse aprendiz tem vontade de acessar, que há motivação. Dentro do sistema de aprendizagem do(a) aluno(a), ou fora dele (posto que ele é aberto), poderemos encontrar outros agentes que estabelecem uma rede de conexões, que podem ativar a autonomia e a motivação do(a) aluno(a), levando-o, por exemplo, a tomar emprestado o computador de um(a) colega, a compensar sua carência econômica, a frequentar uma *LAN house*, a usar o computador de um vizinho, a desejar vencer, etc.. Embora o(a) aluno(a) economicamente autônomo(a) tenha declarado fazer uso da tecnologia em casa, o contrário também poderia ocorrer: o(a) aluno(a) economicamente autônomo(a), por razões de identidade, motivação e/ou vários outros fatores, mesmo diante da disponibilidade de computador e *Internet* em casa, poderia não ter vontade

de usá-la em casa. Enfim, pelo fato de o sistema de autonomia não ser linear, concluo que, sozinha, a autonomia econômica não pode prever a emergência de sucesso ou não da aprendizagem, mas que esse fenômeno envolve um sistema complexo de agentes que pode afetar, de forma efetiva e eficaz, a autonomia dos(as) aprendizes.

Outro tipo de autonomia revelada nos relatos dos(as) alunos(as) é a autonomia política (BENSON, 1997), que implica aprendizes conscientes do contexto social da própria aprendizagem e do potencial implícito na aprendizagem para a promoção de mudança social. Embora os(as) alunos(as) participantes sejam muito jovens, demonstraram se preocupar com o futuro e ter consciência de que é importante aprenderem a língua inglesa, para garantirem seu futuro profissional, como atesta, por exemplo, a narrativa 2: “Acho que aprender inglês fluentemente é muito importante para nossa vida e para a qualificação profissional. Pretendo estudar e para isso, é importante aprender a falar o inglês”.

Ainda ilustrando manifestação de autonomia política, temos a narrativa da aluna da narrativa 19 (que transcrevo abaixo) que, em tom poético, convida todos(as) a manifestarem sua autonomia para assumirem sua aprendizagem de línguas e critica aqueles(as) que têm medo de avançar e caminhar independentemente. Essa aluna demonstra que não é possível aprender Inglês sem praticar a língua e ainda revela que a motivação por ter conseguido aprender compensa as dificuldades inerentes a esse processo:

Narrativa 19 – “Todos queremos aprender inglês, poucos têm a devida persistência. Acho que aprender uma nova língua é como atravessar uma rua, se não atravessarmos não conseguimos comunicar com quem está do outro lado e não conseguimos aproveitar as belezas de lá. Mais quando atravessamos, tudo isso é possível, é um novo mundo, é um novo lugar. Devemos atravessar essa rua e nos arriscar, não devemos ter medo do outro lado”.

As narrativas 2 e 7, que transcrevo a seguir, por sua vez, demonstram o que Souza (2013) pontua: que a motivação, numa perspectiva dinâmica, não é um construto estático e sofre mudanças no decorrer do tempo:

Narrativa 2 – “Neste período de pesquisa, minha motivação para aprender inglês aumentou. Um interesse maior pela língua inglesa surgiu, de um certo modo, pelo uso da tecnologia e do uso de outras ferramentas de aprendizagem. Elas ajudaram muito”.

Narrativa 7 – “Antes eu nem gostava muito, mas agora eu gosto bastante da língua inglesa, pois eu achava difícil, mas até que não é tanto”.

Enfim, as segundas narrativas e dados do questionário (ANEXOS B E APÊNDICE A) permitem-me afirmar que os(as) alunos(as)-aprendizes desenvolveram autonomia, ao interagir com as tecnologias digitais usadas nas aulas ministradas durante a pesquisa, que se constituiu em ferramenta facilitadora do seu processo de desenvolvimento da sua habilidade oral em língua inglesa. Constatei que eles exploraram a habilidade oral, fizeram escolhas, controlaram o processo; se envolverem com o processo de aprendizagem de forma mais ativa e participativa. Não constatei dado algum que demonstrasse a tecnologia sendo usada para interação dominadora, tendo o computador como tutor para a realização de atividades que não promovem autonomia. Concordo, portanto, com Zhang (2008), que aponta a tecnologia, bem aplicada, tanto como propiciadora de motivação para os(as) alunos(as), quanto como promotora de sua autonomia.

Os dados analisados também me permitem afirmar que, com o uso de tecnologias digitais, a motivação, o engajamento e o interesse dos(as) alunos(as) melhoraram significativamente.

Finalmente, concluo que, no sistema de desenvolvimento de habilidade oral dos(as) alunos(as)-participantes, identificam-se influências de vários outros subsistemas interagindo e, por isso, afirmo que a autonomia não se desenvolveria sem motivação, e essa, no contexto da pesquisa que realizei, dependeu da mediação da tecnologia, atrelada ao interesse, ao desejo e às crenças da motivação, e vice-versa, formando um emaranhado de sistemas e elementos interagindo e fazendo emergir a aprendizagem.

## 5 CONCLUSÃO

Estruturo este capítulo em 4 (quatro) seções. Na primeira, retomo os objetivos que motivaram e nortearam a realização desta pesquisa; na segunda, apresento algumas limitações deste estudo em seguida, apresento sugestões para futuros estudos; por fim, na quarta seção, apresento minhas considerações finais.

### 5.1 Retomando os objetivos desta pesquisa

Tendo como base os resultados apresentados no capítulo anterior, apresento, nas seções subsequentes, minhas reflexões quanto ao alcance dos objetivos gerais e específicos que nortearam este estudo.

**5.1.1 Objetivo geral:** *“Buscar uma melhor compreensão das dinâmicas e padrões do desenvolvimento da autonomia na perspectiva da complexidade, considerando um contexto de integração de ferramentas digitais e desenvolvimento das habilidades orais”.*

A Teoria da Complexidade propõe visão holística dos fenômenos que contempla a mudança, a dinamicidade e a conectividade – e não meramente as partes isoladas de um processo –, constituindo-se, por isso, em ponto de partida necessário para se obter visão ampla acerca do desenvolvimento da autonomia do aluno durante processo de desenvolvimento das suas habilidades orais na língua inglesa, com o auxílio de novas ferramentas digitais.

Ao conceber autonomia como sistema complexo adaptativo, faço uso de suas propriedades dinâmicas para melhor compreender a interação entre os elementos do sistema, bem como os padrões que dele emergem. Nessa direção, os resultados deste estudo apontam que o aprendiz, ao desenvolver habilidade oral na língua inglesa, com o uso de recursos tecnológicos digitais, apresenta autonomia, cuja emergência se dá pela inter-relação constante dos vários elementos e agentes que compõem o seu sistema – aluno, professor, contexto, tecnologia, fatores psicológicos, estratégias de aprendizagem, etc.. –, caracterizando-o como sistema complexo. A oportunidade de pesquisar a autonomia me permitiu refletir sobre as

relações entre seus agentes ou elementos que, de certa forma, anunciam e estabelecem as possíveis características e o funcionamento desse sistema.

O contexto da pesquisa, no período de abril a setembro de 2014, mudou de espaço físico, da sala de aula tradicional para outro espaço – o laboratório de Informática – onde as aulas passaram a contar com a mediação de vários artefatos tecnológicos; principalmente, do computador. Essas ferramentas, usadas como facilitadoras do processo de desenvolvimento de habilidade oral, mostraram-se eficientes, ao longo das aulas, porque possibilitaram o desenvolvimento de habilidades orais e contribuíram para o processo de autonomia do aluno. À luz da Teoria da Complexidade, a tecnologia foi considerada uma nova energia inserida no sistema. Novas dinâmicas emergiram a partir do momento em que a tecnologia foi inserida no sistema e este reagiu à mudança, por terem suscitadas atitudes positivas nos aprendizes, tais como interação, motivação, autonomia, identidade, mudança de postura do aluno e da professora, etc..

Vários dados demonstraram que o sistema complexo autonomia é adaptativo, porque observei alunos(as) e professora se adaptando ao novo espaço físico das aulas e às dinâmicas que surgiram a partir do uso das tecnologias, todos(as) demonstrando esforço efetivo para adaptação diante das turbulências ocorridas durante a pesquisa.

Constatei que o sistema é aberto, tendo observado como as dinâmicas ocorridas na sala de aula 1472 afetaram alunos(as) de outras salas da escola e influência de familiares no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), que lhes ensinavam conhecimentos básicos de Inglês.

A imprevisibilidade desse sistema ficou também bastante evidenciada, neste estudo, que é marcado por ocorrências não esperadas, por momentos de turbulência e posterior adaptação, como bem demonstrou a situação de suspensão do uso do laboratório de Informática, ausência da professora da turma que dividia a atenção com outra turma que estava sem professor.

Outra questão que cumpre ressaltar é que os alunos optaram por omitir seus nomes nas suas primeiras narrativas, mas, depois, se identificarem, escrevendo seus nomes, na segunda. O fato de se identificarem com o uso da nova tecnologia digital e as dinâmicas suscitadas a partir desse uso – como motivação e autonomia – podem ter ser vistos como fractais identitários desses alunos, que se revelam a partir da integração das tecnologias digitais e que os motivam a assinar seus trabalhos. Esses fractais, que contam com elementos da história desses alunos, se fazem presentes em suas narrativas, a partir do momento em que

as tecnologias digitais, elementos sempre presentes na vida desses alunos, são integradas no seu processo de aprendizagem na escola.

**5.1.2 Objetivo específico 1:** *Identificar indícios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz a partir da integração de tecnologias digitais no contexto de aprendizagem de línguas.*

Várias ferramentas e recursos tecnológicos contribuíram para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, como, por exemplo, o uso do *site* para ouvir e cantar músicas internacionais, que contribuiu para o desenvolvimento da habilidade oral do aluno e fez emergir, nele, atitudes como reflexão, monitoramento e avaliação sobre seu processo de aprendizagem.

As dinâmicas suscitadas pelo uso do dicionário virtual – usado como mediador de desenvolvimento da habilidade oral – resultaram na adaptação dos alunos a essa ferramenta, propiciando novas interações, ampliação de vocabulário, melhoria de pronúncia e expectativa de melhorar ainda mais a pronúncia.

Outros *sites* usados com o objetivo de desenvolver a habilidade oral dos(as) alunos(as) foram de criação de avatares virtuais, que se revelaram importantes para o uso da língua-alvo em contextos sociais autênticos, para emancipar e empoderar o aprendiz a usar e a entender bem a língua-alvo, constituindo-se em elemento que contribuiu, efetivamente, para o desenvolvimento da habilidade oral, da motivação e da identidade do aprendiz.

A gravação de entrevistas com pessoas que já realizaram viagens internacionais – feita com câmeras e *webcam* e a gravação dos textos produzidos pelos alunos, realizada com telefones celulares – propiciaram familiarização dos(as) alunos(as) com esses recursos tecnológicos utilizados com finalidade didático-pedagógica, motivação, contexto, recursos e situações para promoção de sua autonomia, pois as atividades requeriam que eles coordenassem atividades, tomassem decisões e gerenciassem o seu processo de aprendizagem, atitudes essenciais para o desenvolvimento da autonomia.

É relevante reiterar a afirmação de Paiva (2011), que considera um sistema humano complexo como sistema vivo aninhado, explicando relação e apontando que “a aquisição de segunda língua pode ser vista como um sistema aninhado que, por sua vez, é um componente essencial da própria linguagem, que também pode ser entendida como um sistema complexo”. Parafraseando Paiva (2011), concluo que tecnologias digitais, bem

integradas a processos de ensino-aprendizagem, são, potencialmente, poderosas ferramentas que influenciam a motivação dos aprendizes, que também pode ser concebida como um sistema complexo e que, por sua vez, é fator importante para a evolução da autonomia do aprendiz, que é outro sistema complexo. Qualquer mudança em um desses sistemas afetará o comportamento do todo, em relação de interdependência, porque esses sistemas são imbricados.

**5.1.3 Objetivo específico 2:** *Buscar evidências de elementos e fatores que possam influenciar, positiva ou negativamente, a integração das tecnologias digitais.*

O uso de ferramentas digitais para auxiliar o processo de desenvolvimento de habilidades orais desencadeou atitudes positivas nos alunos-participantes. Primeiro, porque se sentiram motivados devido ao fato de terem, em média, 13 (treze) anos de idade, por estarem muito familiarizados com tecnologias digitais e gostarem de usá-las; segundo, porque as tecnologias usadas oferecem recursos variados, excelentes para o desenvolvimento de habilidades orais.

Outro fator que me incentivou a integrar tecnologias digitais visando ao desenvolvimento das habilidades orais foram as várias atitudes positivas que elas oportunizam aos aprendizes, tais como: fazer uso autêntico da língua-alvo, melhoria de pronúncia, vocabulário e oportunidade de fazer escolhas, diante da variedade de opções de *sites* disponíveis para o desenvolvimento da língua oral. Enfim, a tecnologia, usada com o propósito de representar uma ferramenta facilitadora do processo de habilidades orais, como foi usada neste estudo, contribuiu para o processo de evolução da autonomia do aprendiz.

As interações dos(as) alunos(as) nas aulas e atividades propostas, o trabalho colaborativo de alguns colegas e as novas posturas da professora e do aluno, que emergiram do uso das tecnologias digitais, são fatores positivos que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia dos(as) aluno(as).

Houve, durante o período da pesquisa, alguns fatos negativos que dificultaram o trabalho com tecnologias digitais, como problemas técnicos com rede *wi-fi* e conflitos de agendamento de sala, que implicaram situações de desconforto, mas todos foram superados, em tempo.

### **5.1.4 Objetivo específico 3:** *Buscar evidências de dinâmicas que propiciam oportunidades de desenvolvimento das habilidades orais a partir da integração das tecnologias digitais.*

Várias foram as dinâmicas que propiciaram oportunidades de desenvolvimento das habilidades orais, a partir da integração das tecnologias digitais, nesse estudo. Entre elas, ficou evidente a motivação dos alunos para fazer uso dessas tecnologias, especialmente em função de seus perfis de “nativos digitais”. Constatei, também, que oferecem efetiva oportunidade para terem acesso a (e a fazerem) uso autêntico da língua-alvo, mediado por computadores conectados à *Internet*, acessando *sites*, usando músicas, dicionários eletrônicos, vídeos, celulares e câmeras para gravarem suas produções orais, confeccionando avatares virtuais e usando do livro didático adotado pela escola, que contempla o desenvolvimento das habilidades orais.

O uso de estratégias para compreensão e produção oral, pelos alunos, também contribuíram para o desenvolvimento da sua habilidade oral. Ao integrarem as estratégias para compreender e produzir a língua inglesa, eles demonstraram melhor compreensão dos vídeos e áudios apresentados, bem como se apresentaram mais seguros para falar inglês.

Constatei que a autonomia proporcionada pelo uso de tecnologias digitais também favoreceu o desenvolvimento de habilidades orais, porque, com elas, o aluno pode, de forma consciente, refletir sobre possibilidades e fazer opções quanto ao seu processo de aprendizagem e às ferramentas tecnológicas que mais contribuem para o seu êxito.

Outra dinâmica que propiciou o desenvolvimento da habilidade oral ficou evidenciada quando alunos(as) que relataram dificuldade para usar a língua inglesa, oralmente, na primeira narrativa, graças à sua motivação e ao seu empenho, na segunda narrativa, após usarem tecnologias digitais, reconheceram que sua dificuldade havia diminuído, graças à contribuição das tecnologias utilizadas.

## **5.2 Limitações deste estudo**

Como todo trabalho de pesquisa, este também apresenta limitações. Uma delas diz respeito a pouca idade dos aprendizes adolescentes, principalmente, na faixa etária de 13 (treze) anos, a maioria das suas narrativas não continha muita reflexão, o que me levou a utilizar outros instrumentos de pesquisa, visando complementar os dados inicialmente coletados. Outra limitação encontrada se refere à sala de Informática, que onde foram

enfrentados problemas com reserva, suspensão de uso e problemas técnicos com a rede local de *Internet*.

Como o sistema é aberto, a ausência de outros professores na escola afetou indiretamente o andamento das aulas da pesquisa, porque a professora de Inglês da turma era, constantemente, requisitada para ministrar aula em 2 (duas) salas ao mesmo tempo, necessitando se ausentar por bastante tempo da sala, deixando a turma comigo, pesquisadora.

### 5.3 Sugestões para estudos futuros

Concluído este estudo, surgiram questões que podem servir de pauta para futuras pesquisas que me levam a propor estudos sobre:

- a) o desenvolvimento de habilidades orais através de tecnologias – a influência da autonomia do professor na autonomia do aprendiz de língua inglesa;
- b) o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa mediado por aplicativos via celulares; e
- c) as estratégias de compreensão e produção oral da língua inglesa mais usadas pelos alunos e suas contribuições para seu processo de aprendizagem dessa língua.

### 5.4 Considerações finais

Concluindo, destaco que compreender a autonomia do aprendiz como sistema complexo requer ampla visão das inter-relações dos agentes do sistema de aprendizagem, e a Teoria da Complexidade é capaz de abordar a compreensão dos contextos e eventos envolvidos nesse processo.

Reconhecendo a contribuição dos estudos sobre autonomia e as definições dos diversos autores em cujos trabalhos me amparei, ressalto uma observação feita por Can (2012), corroborada por resultados da minha pesquisa, qual seja: “[d]adas as definições variadas é observado que a autonomia da aprendizagem é um tipo de qualidade individual e ato educacional”.<sup>23</sup> Nesse sentido, constatei que a autonomia surge de um entrelaçar de ações

---

<sup>23</sup> Minha tradução – “Given the varying definitions it is observed that learning autonomy is a kind of individual quality and educational act”.

e atitudes que visam à autonomia; entre elas, estão a postura da professora e a interação dos alunos; enfim, está implícito, neste estudo, que ações escolares conscientes e reflexivas podem desencadear grande mudança no processo de aprendizagem, inclusive a evolução da autonomia.

As tecnologias digitais, usadas com finalidade didático-pedagógica, no contexto deste estudo, demonstraram desempenhar importante papel no desenvolvimento de habilidades orais, por serem instrumentos capazes de expor o aprendiz à língua autêntica, propiciar diversão e prazer aos nativos digitais. Sua contribuição se estende, ainda, a atender ao anseio da maioria dos aprendizes que querem desenvolver a compreensão e a produção oral na língua-alvo.

Enfim, a tecnologia pode, sem dúvida, enriquecer o programa educacional e as oportunidades de desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa, contribuindo, significativamente, para a promoção da autonomia do aprendiz.

## REFERÊNCIAS

AMFALE - Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

AUGUSTO, R. C. O desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2009. 228 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BAR-YAM, Y. Concepts: Fractals. New England Complex Systems Institute, 2011. Disponível em: <<http://necsi.edu/guide/concepts/fractals.html>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

BENESCH, S. ESL, ideology and the politics of pragmatism, *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 705-16, 1993.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and Independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997. p. 18-34.

BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and Independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning. Technology-based approaches*. Harlow, England: Longman, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 1982 *apud* LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária - EPU, 1986.

BRAGA, J. de C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade*. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação - MEC / Secretaria de Educação Fundamental - SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2013.

BRIERLEY, B.; KEMBLE, I. *Computers as a tool in language teaching*. New York: Ellis Horwood, 1991 *apud* WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário Inglês-Português, Português-Inglês*. Ed. rev. e ampl. pelo Departamento de Inglês da Editora FTD. São Paulo: Ed. FTD, 2007.

BURNS, A.; JOYCE, H.; GOLLIN, S.. *I see what you mean: Using spoken discourse in the classroom*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research, Macquaire University, 1996.

BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 14-20.

BYGATE, M. Speaking in TESOL. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.) *Handbook of TESOL*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b. p. 14-20.

CAMBRIDGE DICTIONARIES ONLINE. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 2, p. 226-239, 2007.

CAMPBELL, A. P. Using live journal for authentic communication in EFL classes. *The Internet TESL Journal*, v. 10, n. 9, 2004. Disponível em: <<http://iteslj.org/Techniques/Campbell-LiveJournal/>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

CAN, T. Promoting Learner Autonomy through Virtual Learning Environments. AKDENIZ LANGUAGE STUDIES CONFERENCE, *Anais...* 2012. Disponível em: <[iusecondlife.com/Yayinlar/Ingilizce\\_Yayin\\_1.pdf](http://iusecondlife.com/Yayinlar/Ingilizce_Yayin_1.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CHAPELLE, C. A. Computer assisted language learning. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. (Ed.). *Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2007. p. 585-595.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 9, n. 2, p. 147-160, mai. 1971.

CORDER, S. P. Language-learner language. In: RICHARDS, J. C. *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1978. p. 71-92.

DAVIS, Brent; SUMARA, Dennis. Fitting Teacher Education in/to/for an increasingly complex world. *Complicity: an International Journal of Complexity and Education*, v. 9, n. 1, p. 30-34, 2012.

DIAS, R. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/site>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 272-284, 1994.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2001.

DÖRNYEI, Z. *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

DÖRNYEI, Z. The relationship between language aptitude and language learning motivation: individual differences from a dynamic systems perspective. In: MACARO, E. (Ed.). *Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum, 2010. p. 247-267.

DÖRNYEI, Z. Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching*, v. 47, n. 1, p. 80-91, 2014.

DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. Introduction: applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Ed.). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2015. p. 1-7.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. *Motivation in action: a process model of L2 motivation*. London: Thames Valley University, p. 43-69, 1998. (Série *Working Papers in Applied Linguistics*)

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2. ed. Harlow: Longman, 2011.

DUFF, P. Tasks and interlanguage performance: An SLA [Second Language Acquisition] research perspective. In: CROOKES, G.; GASS, S. (Ed.). *Tasks in language learning: integrating theory and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1993. p. 57-95 *apud* BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ELLIOTT, Jane. Listening to people's stories: the use of narrative in qualitative interviews. In: \_\_\_\_\_. *Using Narrative in Social Research - qualitative and quantitative approaches*. Londres: SAGE, 2005. p. 17-35.

FACEBOOK. Disponível em: <[www.facebook.com](http://www.facebook.com)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1992.

FIELD, John. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

FINCH, A. Autonomy: Where are we? Where are we going? *The Japan Association for Language Teaching - JALT CUE-SIG, Proceedings...* p. 15-20, 2002. Disponível em: <<http://www.finchpark.com/arts/autonomy/index.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2008.

FRANCO, Cláudio de Paiva. *Autonomia na aprendizagem de inglês* [manuscrito]: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARRETT, N. Technology in the service of language learning: trends and issues. *Modern Language Journal* 75, n. 1, p. 74-101, 1991 *apud* WARSCHAUER, M. *Computer Assisted Language Learning: an Introduction*. In: FOTOS, S. (Ed.). *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

GIBSON, J. J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.

GOH, C.; TAIB, Y. Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, Oxford University Press, v. 60, n. 3, p. 222-232, 2006 *apud* FIELD, John. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 306.

GRAHAM, S. Learner's strategies and advanced level listening comprehension. *Language Learning Journal*, v. 28, n. 1, p. 64-69, 2003.

HASAN, A. Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, v. 13, n. 2, p. 137-153, 2000. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908310008666595#.VMlJk9LF9gA>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

HINKEL, E. Integrating the four skills: current and historical perspectives. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). *Oxford Handbook in Applied Linguistics*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2010. p. 110-126.

HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe). 1981.

JOHNSON, Donna. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

KAPLAN, R. The mind system: a grammar-rule language. Santa Monica, California: The RAND Corporation, 1970 *apud* HINKEL, E. *Integrating the four skills: current and historical perspectives*. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). *Oxford Handbook in Applied Linguistics*. 2. ed. Oxford University Press, 2010. p. 110-126.

KRAMSCH, C. *Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics?* In: BAILLY, A. Boulton; MACIARE, D. (Ed.). *Didactique de Langues et Complexité*. En hommage à Richard Duda. *Mélanges CRAPEL*, n. 33, p. 9-25, 2012. Disponível em: <<http://www.atilf.fr/IMG/pdf/02.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

KRESS, G. R.; HODGE, R. W. *Language as Ideology*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

KURITA, T. Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*, v. 5, n. 1, p. 30-44, 2012.

LAMB, M. Which came first, the worm or the cocoon? *Independence* 40, v. 28-29, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v. 18, n. 2, p. 141-145, 1997.

\_\_\_\_\_; CAMERON, Lynne. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press, 1989 *apud* BYGATE, M. *Speaking*. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LEWIS, S. K. *The relationship of full-time laptop computer access to student achievement and student attitudes in middle school*. Orientadora: Patricia Maslin-Ostrowski. 2004. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Florida Atlantic University, Florida, 2004 *apud* REINERS, P. *et al. Running head: technology and student motivation. The Effect of Technology Integration on Student Motivation, Engagement and Interest*. Madison: Dakota State University, 2005. Disponível em: <<http://kr012.k12.sd.us/Portfolio/Group%20Research%20Paper.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. *Narrative research - reading, analysis, and interpretation*. London: SAGE Publications, 1998.

LITTLE, D. Autonomy in language learning. In: GATHERCOLE, Ian (Ed.) *Autonomy in Language Learning*. London: CILT, 1990. p. 7-15.

LOSCHKY, L.; BLEY-VROMAN, R. Grammar and Task-Based Methodology. In: CROOKES, G.; GASS, S. *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Philadelphia: Multilingual Matters. 1993 *apud* BYGATE, M. *Speaking*. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária - EPU, 1986.

LYRICSTRAINING. Disponível em: <[www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MARTINS, A. C. S. *A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica*. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MENDELSON, D. J. *Learning to Listen: a Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner*. San Diego, CA: Dominie Press, 1994, Chaps. 3-4, 7-8, p. 38 *apud* FIELD, John. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 307.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. *Alive: Inglês, 8º ano*. São Paulo: Editora UDP, 2012.

MISHLER, E. G. *Research Interviewing: context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996 *apud* ELLIOTT, Jane. *Listening to people's stories: the use of narrative in qualitative interviews*. In: \_\_\_\_\_. *Using Narrative in Social Research - qualitative and quantitative approaches*. Londres: SAGE, 2005. p. 17-35.

MISHLER, E. G. *Narrative and identity: the double arrow of time*. In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (Ed.). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 30-47.

MISSÃO DIPLOMÁTICA DOS ESTADOS UNIDOS - BRASIL. Programa Jovens Embaixadores. Disponível em: <<http://portuguese.brazil.usembassy.gov/pt/jeprogram.html>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

NATION, I. S. P.; NEWTON, J. *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge, 2009.

NEKVAPIL, J. *Sprachbiographien und Analyse der Sprachsituationen: zur Situation der Deutschen in der Tschechischen Republik [Germans in the Czech Republic: Language biographies and sociolinguistic background]*. In: FRANCESCHINI, R.; MIECZNIKOWSKI, J. (Ed.). *Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues [Living with multiple languages]*. Bern: Peter Lang, 2004. p. 147-172 *apud* PAVLENKO, Aneta. *Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics*. Oxford: University Press, 2007.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990 *apud* FIELD, John. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 294.

PAIVA, V. L. M. O. *Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino-aprendizagem - memorial*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PAIVA, Vera L. M. O. *Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem*. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F.

(Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.

\_\_\_\_\_. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Clara Luz, 2005. p. 23-36.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 2, p. 165-179, 2007.

\_\_\_\_\_. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008.

\_\_\_\_\_. Multimedia language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave-Macmillan, 2008. p. 199-213.

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identity.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013,

\_\_\_\_\_. *O computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul*. 2008a (versão em Português da palestra ministrada no WORDCALL 2008). Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/compatrator.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, 2009. p. 187-203.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151-161.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: CRV, 2011. p. 71-86.

\_\_\_\_\_. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 209-230.

\_\_\_\_\_. Chaos and the complexity of SLA. In: BENSON, Phil; COOKER, Lucy (Ed.). *The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.

PAIVA, V. L. M. O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.* (no prelo).

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. C. F. The complex nature of autonomy. *D.E.L.T.A. - Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 24, n. especial, p. 441-468, 2008.

PALAZZO, Luiz A. M. Complexidade, Caos e Auto-organização. In: OFICINA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, 3. Pelotas: Educat, 1999. Disponível em: <[http://algol.dcc.zufla.br/~monserrat/isc/Complexidade\\_caos\\_autoorganizacao.html](http://algol.dcc.zufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html)>. Acesso em: 16 de abr. 2012.

PALAZZO, L. *Complexidade, caos e auto-organização.* 2004. Disponível em: <[http://www.comp.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade\\_caos\\_autoorganizacao.html](http://www.comp.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html)>. Acesso em: 04 out. 2004.

PARREIRAS, V. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa.* Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PAVLENKO, Aneta. *Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics.* Oxford: University Press, 2007.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and independence in language learning.* New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 35-53.

PENNYCOOK, A. Towards a critical applied linguistics for the 1990's, *Issues in Applied Linguistics*, v.1, n. 1, p. 8-28, 1990.

PHOTOFACE. Disponível em: <[http://host-d.oddcast.com/php/application\\_UI/doorId=357/clientId=1](http://host-d.oddcast.com/php/application_UI/doorId=357/clientId=1)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

POLKINGHORNE, D. E. *Narrative Knowing and the Human Science.* New York: State University of New York Press, 1998.

PROJETO AMFALE. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

PROJETO UCA. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-16, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

REINERS, P. *et al.* Running head: technology and student motivation. The Effect of Technology Integration on Student Motivation, Engagement and Interest. Madison, SD: Dakota State University, 2005. Disponível em: <<http://kr012.k12.sd.us/Portfolio/Group%20Research%20Paper.pdf> >. Acesso em: 10 set. 2013.

RICOEUR, P. Narrative time. *Critical Inquiry*, v. 7, n. 1, p. 169-190, outono, 1992. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1343181?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21103384652241>>. Acesso em: 10 set. 2013.

RICOEUR, P. On narrative. *Critical Inquiry*, v. 7, n. 1, p. 169-190, 1980.

RICOEUR, P. *Oneself as another*. Tradução de Kathleen Blamey. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

RICHARDS, J. C. *Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press, 2008.

RIGBY, C. S.; DECI, E. L.; PATRICK, B. C.; RYAN, R. M. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, v. 16, n. 3, p. 165-185, 1992.

RIESSMAN, C. K. *Narrative Analysis*. Newbury Park, London e New Delhi: SAGE, 1993.

RYAN, R.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. ?, p. 54-67, 2000.

SADE, L. A. R. *Comunidades Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The Tapestry of Language Learning: the Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle and Heinle, 1992.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SILVA, V. *A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos*. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, L. O. *Estágio supervisionado com uso de ambientes virtuais: possibilidades colaborativas*. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SKYPE. Disponível em: <www.skype.com>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-46.

SOUZA, M. A. C. Motivação e complexidade na aprendizagem de línguas estrangeiras: o advento da abordagem sócio-dinâmica. In: SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA - SILEL, 14. 2013, Uberlândia. *Anais...* v. 3, n. 1, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/Instituto de Letras e Linguística, 2013.

SOUZA, V. V. S. *Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade*. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

STERN, H. H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992 *apud* HINKEL, E. *Integrating the four skills: current and historical perspectives*. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). *Oxford Handbook in Applied Linguistics*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

SWAN, K. *et al.* Uses and Effects of Mobile Computing Devices in K-8 Classrooms. *Journal of Electronic Research on Technology in Education*, v. 38, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ719939.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

TAYLOR, R. *The computer in the school: tutor, tool, tutee*. New York: Teachers College Press, 1980.

TAYLOR M. B.; PEREZ L. M. *Something to do on Monday*. La Jolla, CA: Athelstan. 1989 *apud* WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

TEIXEIRA, A. G. D. *Difusão Tecnológica no Ensino de Línguas: o uso de computadores portáteis nas aulas de língua portuguesa sob a ótica da Complexidade*. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. Motivation In: GASS, S.; MACKEY, A. (Ed.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge, 2012. p. 396-409.

USHIODA, E. Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, p. 221-232, 2011.

USÓ-JUAN, E.; MARTÍNEZ-FLOR, A. Approaches to language learning and teaching: towards acquiring communicative competence through the four skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, Usó-Juan, E. and A. Martínez-Flor (Ed.). Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 3-26.

VANDERGRIFT, L. Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*, n. 53, p. 168-76, 1999.

VETROMILLE-CASTRO, R. *A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas*. Orientadora: Margarete Axt. 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VOKI. Disponível em: <<http://www.voki.com/>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

WARSCHAUER, M. Digital literacy studies: progress and prospects. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Ed.). *The future of literacy studies*. Houndmills, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2010. p. 123-140.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, v. 31, p. 57-71, 1998.

WILLIS, J. A framework for task-based learning, London: Longman, 1996 *apud* BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages*, 2001.

WU, Y. *Conversation Analysis - a Discourse Approach to Teaching Oral English Skills*. *International Education Studies*, Canadian Center of Science and Education, v. 6, n. 5, 2013.

ZHANG, Ping. Motivational Affordances: Fundamental Reasons for ICT Design and Use. *Communications of the ACM (CACM)*, 2008.



( / / )

fui a pi. eu pensava que as coisas  
 iriam ser com doação e compra para  
 as crianças. Lá comecei a fazer  
 alguma coisa com o templo que fui  
 me contentando a fazer

Depois não coloca meu nome.

Narrativa 1 verso

24/4 Love  
 narrativa 2

Eu quando comecei a me interessar com o inglês fiz  
 atenção de músicas dos filmes e da internet.  
 Agora eu gosto um pouco mais como eu mais  
 como entendi com inglês que foi com a música  
 é que a música inglesa ela tem duas qualidades  
 para mim: Para se divertir com amigos e quando  
 eu vou estudar de outra profundamente no meu  
 interior, mas quando eu vou para a escola  
 que eu comecei a aprender eu fiquei tão interessado  
 a aprender mais e mais... E quando eu fui  
 uma situação com o inglês que aprendemos me  
 conta eu comecei a me voltar que estava na  
 EUA e assim foi eu comecei a ler algumas pa-  
 rasas no filme e já estava me voltando até  
 um professor de inglês porque eu lia as  
 palavras e sabia com meu irmão qual era  
 a tradução... foi assim, e quando eu estava  
 no 7º ano aprendeu uma matéria muito legal  
 que era muito ruim em inglês lá como eu  
 já era boa eu me esforcei a cada dia muito  
 mais e comecei a aprender ela e ela também  
 com aquela impetividade toda comecei também  
 a ensinar outras pessoas, e traduzia todas  
 as palavras que eram de interesse dela... E  
 é assim até hoje... Então agora eu amo  
 estudar inglês e é a minha matéria  
 favorita. ♡ ♡

AD's

narrativa 4

24/4

Estudando o Inglês

Quando eu entrei na escola e vi que eu iria ter aulas de inglês fiquei muito alegre pois gosto dessa matéria.

Gosto de quase tudo menos das palavras difíceis de se pronunciar na sala de aula eu estudo muito com minha professora ela ensina eu e meus colegas várias coisas novas que eu não sabia. O que eu não gosto é de falar as coisas em inglês pois é muito difícil mas mesmo assim vou em frente e faço. Sou não sou um aluno exemplar pois eu converso muito.

Narrative 5

24/4

Eu comecei a gostar do Inglês quando me esforcei muito com esse esforço eu entendi e gostei um pouco eu só me esforço porque os professores me ajudaram e eu achei no começo quando eu comecei a estudar o Inglês era uma língua embolada e estranha mas com o tempo comecei a gostar muito pois nós vamos precisar do Inglês no futuro pois poderemos viajar a trabalho ou até de férias com a família e os amigos por pouco ou muito tem por exemplo para Disney, para Nova York, ou para a África visitar os parques que existem lá.

Muitos não gostam de Inglês eu gosto e a língua achei um pouco embolada para a minha cabeça, mas um dia eu chego lá.

23/04/14





24/4/

## Narrativa 9

A minha história com a língua inglesa:

Eu gosto de inglês porque me ajuda a melhorar o meu vocabulário e a fazer melhor o meu escrito e me ajuda a entender melhor as palavras. O inglês foi feito em algumas ocasiões. Talvez eu queira fazer o dia - por me eu sou português. Eu entendo tudo o que se fala no momento. O principal é eu quero fazer tudo para não ter que precisar de outras línguas ou outras línguas estrangeiras. O meu sonho é ir para a Estados Unidos para a Miami conhecer tudo de lá e as principais lugares. Não por essas coisas que não se aprende de inglês nem que seja pra mim.



### Narrativa 10

A primeira vez que eu escutei eu sei a língua inglesa eu não lembro, pois hoje em dia o inglês está tão presente na Brasil que eu de fato escutei já nos primeiros dias de vida.

Até hoje todos dias eu leio ou escuto inglês, acho difícil aprender pois é muita coisa.

Mas mesmo assim eu tento, por que sei que é muito importante, pois o inglês está em todo lugar, nos livros, nos jogos, na TV, no computador e tal.

Na escola o inglês que a gente aprende é ruim, por não ensinar a gente conversar, as pessoas tem uma palavra e gente fica mais inteiro estudando ela, elas não ensinam a falar ficam só ensinando verbos, tipo difíceis de conversar frases e palavras e não final a gente não aprende nada. Nada mesmo.

Mas mesmo assim eu tento aprender hoje na escola se por fora, sei que com muito estudo um dia talvez conseguirei aprender a língua

24/4/1

## Narrativa 11

Bom, minha história com o inglês começou quando ganhei meu primeiro vídeo game, eu entendia um pouco ouvindo as personagens e lendo as legendas.

Quando fiz mais ou menos 7, 8 anos entrei em uma aula particular de inglês, fiquei um ano no curso, aprendi muitas coisas lá, mas entendia mais no vídeo game. Depois do colégio tivemos inglês no horário, foi difícil, no início mas depois aliviou um pouco, mas no 8º ano voltou a ficar complicado, a maioria das coisas eu não entendia muito bem, as notas até saíram boas, mas não como eu esperava.

Pra mim o mais legal no inglês é a cultura de sua língua, o país e seus costumes, a melhor coisa é a música, os maiores motivos de eu me esforçar no inglês são para entender as falas melhores no vídeo game e a música, além de eu querer viajar pelo mundo, e não dá para fazer isso sem aprender inglês.

## A minha história sobre a língua inglesa

narativa 12

24/4

Eu comecei a praticar a língua inglesa desde quando entrei no 6º ano, mas tenho algumas dificuldades de escrever e falar inglês.

A. ~~eu sou~~ e um presente de Deus quando eu entrei nela, encarei muitas dificuldades e no 8º ano hoje estou, preciso saber muitas coisas ainda de inglês para não ser alguma na vida.

Sem a língua inglesa e outras matérias eu não sou ninguém.

### Momentos positivos.

As minhas colegas me ajudam, passei as provas. tenho fé.

### Momentos negativos.

Na hora de falar inglês, na hora quando tenho más ideias.

o lado da aula Eu aprendi muitas coisas principalmente com minha professora X e com minhas colegas.

o fora da aula músicas, sites, internetes, jogos.

tenho fé em Deus que eu vou alcançar ~~o meu sonho~~ <sup>meus sonhos</sup>



24 4 14

### Narrativa 13

Quando eu comecei a estudar inglês eu tinha 11 anos de idade, e naquele dia ela foi me ensinando por meio orientar de cada palavra e o nome da pronúncia.

E quando foi passado alguns dias ela foi dando exercícios para mim fazer e algumas coisas que eu não podia seguir por eu chorava de e ela me ajudava.



Narrativa 15

24/4/14



Bem não me lembro bem como foi meu primeiro contato com a língua inglesa, mas acho que foi ouvindo algumas músicas em inglês no carro mas agora que fogio.

Quando criei um pouco mais para me colocaram em um curso de inglês onde aprendi muitas coisas, no começo coisas simples como nomes de animais, números, etc, mais lá gente começou a interpretar textos básicos e depois a fazer diálogos e tentar entender o que no começo era difícil hoje não tanto, mas claro que ainda há uma certa dificuldade.

Quando entrei no colégio e comecei a ter aulas de inglês não tive tanta dificuldade pois vou sempre lá e como não tenho uma boa ideia, muitas vezes sempre não vou poderia dizer que não sei.

Bem resumindo aprendi muitas coisas sobre a língua inglesa e agora algum dia vou falar fluentemente esta língua tão maravilhosa.

## Narrativa 17

24/4/14

Desde quando eu sou o inglês já faço parte de minha vida. Ouço músicas, programas de TV, jogos e outros, e sempre a língua inglesa está presente.

Com 11 anos comecei a fazer um curso por 6 meses. Quando completei 12 anos comecei a participar de aulas na minha própria escola. Achou interessante, gosto de aprender, afinal o inglês está presente em quase tudo do nosso cotidiano.

Me interessei bastante pelo assunto, quando vejo algo escrito em inglês eu até mesmo tento entender ou tento me esforçar para entender.

Como todas as coisas, aprender essa língua tem seu lado bom e seu lado ruim. É interessante e importante, por isso tenho muita vontade de aprender. Mas os seus aspectos são um pouco difíceis e até chatos, mas procuro sempre fazer o possível para me sair bem na escola e tirar boas notas.

Não podemos não gostar do inglês, mas devemos fazer o possível para interessar, ele está muito presente em nosso dia a dia. Espero que um dia eu possa falar a língua fluentemente. ✓

Narrativa 20

24/4/14

Espero não colocar meu nome dentro destas dificuldades e facilidades na língua inglesa. Vou citar minhas facilidades: tenho muita facilidade em memorizar pequenas palavras, ou seja as mais fáceis. Minhas dificuldades: tradução de textos, palavras, poemas entre outras, pequenas dificuldades.

→ A língua inglesa, às vezes é chata, às vezes é legal!

O inglês me traz muitos momentos positivos, vou falar alguns. Quando chego em casa, e falo aos meus pais que aprendi algo diferente, legal ou interessante, quando tiro boas notas nas provas. Pensa de que as vezes apresento sérias dificuldades em aprender a língua inglesa.

Mas com a professora de língua inglesa, eu consigo, em cada aula, chegar em casa, sabendo de coisas novas e legais.

→ Em casa, às vezes trino meu nariz de pronunciar as palavras.

→ Mas para mim, Inglês é legal e fácil!

Narrativa 21

24/4/14

## O Inglês na minha vida.

Desde muito pequena tive contacto com o inglês em aulas, livros e jogos. Com 9 anos de idade entrei em um curso de inglês que fiz durante 1 ano. Com 12 anos de idade comecei a aprender inglês no [redacted] onde tenho várias lembranças. Acho que nos dias atuais necessitamos falar outra língua (principalmente o inglês) para nos destacarmos futuramente. Meu maior sonho com a língua inglesa é estudar em uma escola no exterior (de preferência na Inglaterra). Sei que para alcançar isso terei que falar fluentemente o inglês e estou disposta a fazer - de todas as maneiras.

Narrativa 22

24/4/14

Aprender inglês para mim é muito fácil, sempre tive contato com a língua inglesa, muito no já sei falar inglês, e também faço cursoinho de inglês fora da escola. Tenho algumas dificuldades com a gramática, mas consigo que tenho um bom vocabulário. Ouço muitas músicas em inglês e vejo filmes na internet das vezes legendados, o que me ajuda muito para aprender palavras novas. Sem lá não sei escrever bem em inglês, mas sei que um dia irei conseguir. Quero ir para o futuro próximo para assim irei aprender um meu inglês. Ajudo minha amiga na escola de aula às vezes. Também aprendo inglês aqui na escola, desde a 5ª série, e tem sido bom, apesar de algumas dificuldades. Acho que aprender inglês é muito importante para termos conhecimento, cultura, e também nos ajuda a ter sucesso em várias profissões.

© Disney



Minnie Mouse

tilibra

Narrativa 23

24/6/14

Meu primeiro contato com a língua inglesa foi ouvindo uma música no meu celular bem quando tinha algumas anos.

Em 2012, quando eu tinha 11 anos, comecei a estudar a língua inglesa na escola e comecei a me interessar pelo inglês, mas aí comecei a achar algumas coisas difíceis de entender e falar, até hoje acho.

Eu escuto muitas músicas inglesas e vejo filmes ingleses também.

Na momentos positivos é que vou poder usar o inglês no futuro ou até agora, é melhor aprender quando está jovem.

Na momentos negativos é que não sei falar muita coisa, acho a língua inglesa bem difícil.

Na sala de aula minha professora explica muito bem e aprendo coisas novas.

Fora da sala de aula aprendo palavras novas em músicas, filmes e programas. É o que eu gostaria saber falar em inglês e ele me ensina algumas palavras.

naratura 24


24/4/14

Eu comecei a aprender inglês em um curso, como apenas 7 anos de idade. Fiquei algumas meses e meu pai meus pais não tinham condições de pagar. Fiquei triste pois eu gostava de aprender essa língua. Com o passar dos anos me dei de conta e pela matéria ainda de inglês, me esqueci bastante. No entanto, me lembro perfeitamente de quando a professora K entrou falando daquela maneira estranha, que muita gente ainda não conhece. Todos riam na sala inclusive eu. Com o passar do tempo nos acostumamos.

Eu adoro aprender inglês. Quero um dia aprender a falar igual a aquelas pessoas que moram em um país que fala inglês. Falar quero um dia entender uma música sem um dia precisar olhar a tradução. Quero viajar sem precisar quem algum traduza as coisas para mim.

Por vezes tenho dificuldade para aprender mas, ai eu tento, tento, e tento mais até conseguir aprender.

Quero ser elogiada por meus amigos, familiares e até desconhecidos por saber falar um inglês tão perfeito.

Tomara que seja assim! E com a ajuda de e vale a pena tentar  Minnie Mouse



Narrativa 26

Não me lembro bem quando foi a minha primeira tentativa com a língua inglesa, mas acredito que foi com as crianças.

No início, comecei a aprender por meio de CDs. Na minha primeira tentativa de conversação, comecei a aprender com um livro diferente, de quem eu imaginava ser, mas não sabia. Não tinha até hoje, mas para de dificuldades, mas pronúncia, há algumas palavras, que são difíceis de serem pronunciadas, há muitas coisas, mas também tem muitas coisas, atividades e trabalhos, coisas.

Para dar valor de aulas, eu aprendo mais, como conversação, os filmes legendados. Os primeiros filmes legendados que assisti foi de uma criança.

Mas, amigos, me ajudaram quando precisei e me tornaram mais fácil.

Hoje em dia, com uma chance para falar, uma parte da história, para muitas coisas dependendo dele.

Nome: amitida.

Anexo B - 2<sup>as</sup> narrativas

16 ☆ 9 ☆ 14 

1

Relato de Experiência

Eu adoro assistir em vídeos, gostei muito de aprender as regras do inglês, me diverti muito com isso e aprendi a falar um pouco mais a língua inglesa.

Eu gostei de aprender a língua inglesa com a tecnologia, pois a tecnologia está sempre na nossa vida.

As minhas produções eram, no começo eu não estava um pouco difícil mas depois eu fui tirando as dúvidas e acabei conseguindo falar mais tranquilamente. A minha atenção foi grande muita atenção na primeira.

Fazer as músicas eu aprendo um pouco a gramática. Eu gostei de ir e sair muito com casa.

As atividades para falar inglês me ajudou muito quando no laboratório de informática da escola foi bem, pois sempre um pouco de rotina. O uso do dicionário virtual me ajudou a falar e escrever bem.

Muitas vezes aprendo mais a língua inglesa, para mim gramática constantemente.

Muito prazer se continuar aprendendo mais sobre a língua inglesa com essas, muita prática e falar mais rápido, falar rápido.

Muito prazer e quero aprender a cada dia.

16.09.14



(2)

## Relato de Experiência

Costei de assistir os vídeos sobre "The ten Dupertitiona", ouvir as gravações propostas pelas listas didáticas, as entrevistas, com os amantes de viagem e as falas dos avatares dando instruções sobre os exercícios. Foi legal. Foi bacana. Todos ajudaram a melhorar a compreensão oral de inglês, mas o que eu achei mais interessante foi o uso dos avatares.

Falar inglês é sempre um desafio, mas com a ajuda da tecnologia, isso se tornou fácil, além de ter estímulo de a conversação. Foi bem legal fazer estas gravações, interagir com o colega.

O uso do site [www.lyriastraining](http://www.lyriastraining) também foi muito bacana. Ele, de um jeito modo, me estimulou a aprender o inglês, por envolver a música, de forma escrita, e sonora. Sempre que tenho um tempo de sobra, faço uso do site, porque ele é educativo, mas não deixa de ser, um pouco divertido.

Estratégias que auxiliam o aprendizado são muito importantes, tais como ouvir atentamente, prestando bastante atenção na pronúncia das palavras, para, assim, pronunciar corretamente.

As aulas nos laboratórios de Informática da escola foram muito legais também. É sempre bom sair da rotina da sala de aula, com aulas mais dinâmicas e interessantes. Adorei!

O uso de dicionários virtual que fornecem a pronúncia e a transcrição fonética das palavras foi de grande importância, principalmente por ter ajudado na pronúncia das palavras difíceis.

Neste período de pesquisa, minha motivação para aprender inglês aumentou. Um interesse maior pela língua inglesa surgiu, de um certo modo, pela uso da tecnologia e da uso de outras ferramentas de aprendizagem. Elas ajudaram muito!

Acho que aprender a falar inglês fluentemente é muito importante para nossa vida e para a qualificação profissional. Pretendo estudar e, para isso, é importante aprender a falar o inglês.

(3)

## Rebato de Experiencia

As experiências de assistir os vídeos foi bem legal e as aulas ficaram diferente e mais diversidas e os professores me comeco dando as instruções para messas. Ia foi bem interessante pois não cda sa ele do jeito que você quer e as falas também. Na a entrevista sobre a viagem também foi bem porque nesse grupo achei muito legal e a gravação minha voz ficou muito melhor.

Para nos filarmos em inglês foi um pouco difícil mas depois agente foi melhorando nos poucos e perdendo o medo de falar e pronunciar e um dia poro assim a dificuldade foi escutar os vídeos e gravações para depois escrever as palavras.

O site me ajudou um pouco por músicas e outras coisas. De vez em um pouco no site.

As estratégias foram por exemplo palavras parecidas como português, títulos e entre outras.

Foi bom pois era diferente pois agente não pelo data show.

Da as pronunçias foi bom pois os sons das letras das palavras do.

Me mantinerei um pouco se aprender inglês  
para perder o medo.  
Deixarei de estudar inglês



16/9/14

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

4

## Relato de experiência

Para mim foi muito bom assistir as aulas sobre "The Ten Superstitions" que ajudou muito a aprender o inglês, as pontuações facilitaram as atividades e trabalhos em casa e na sala. Adorei ter grande o documentário, foi mais difícil mas, consegui, a ideia geral sempre ajudou nos exercícios na sala, um ajudando o outro.

Uma das partes mais legais da experiência foi poder gravar seu documentário e entrevista, teve dificuldades, muitas, mas aos poucos agente consegue, com dedicação, força de vontade, harmonia tudo isso me ajudou a gravar um bom documentário.

O site lyricstraining é ótimo para o aprendizado em músicas e falas, eu tentei muitas vezes mas é bastante difícil acompanhar e lembrar as músicas. Com as estratégias do inglês eu pude aprender mais a falar, mas tem muitas dificuldades.

Uma aula diferente foi sim bem divertida, para o meu aprendizado.

É mais dificuldade com o dicio-  
nário não memores e mais fácil no inglês

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

/ /



Admito meu inglês não é bom mas esta melhorando aos poucos, basta acreditar. Não tenho muito plano no inglês, mas é gostoso de falar e aprender, pretendo daqui a algum ano viajar para fora do Brasil.

16. 9. 14

## Rebto de experiência

(5)

Para mim essa experiência foi ótima pois, comecei um pouco com a leitura de livros dentro da sala de aula e também jogar aulas diferentes e sempre com experiências e jogos novos. Para mim é sempre um prazer aprender coisas novas, como comecei um pouco de dificuldade mas depois com ajuda de algumas colegas e amigos consegui jogar e também compartilhar algumas experiências.

No começo achei um pouco chato de jogar uma perseguição com a escola mas depois comecei a achar interessante, divertido, com uma boa música e muito mais acho que mudou mais não sei um sentimento dessa experiência, para mim foi muito difícil jogar com inglês pois é muito complicado falar uma outra língua e foi fácil jogar a grande parte de um jogo então acho que não, mas eu não gostei porque como das minhas colegas não deixei eu jogar 2 jogos eu soube jogar mais não quis que eu falasse.

No site [www.lyceustraining](http://www.lyceustraining) foi uma coisa de que eu nunca tinha visto antes joguei muito feliz por ter aprendido mais uma coisa nova, mas fiquei com um pouco de dificuldade no começo mas depois fiquei empolgada e aprendi, principalmente a [ ] e [ ] não perdi para jogar o uso do site então eu usei assim o site mas não quando elas.

O meu aprendizado está bem mais com uma pesquisa da professora Maíllaine ficou muito melhor, de quem ficou ótimo eu gostei muito de falar inglês mais como eu não sei falar ficava com muito vergonha pois tinha alguns amigos que sabem mais

credeal

e que ficam vindo e falando umas coisas tipo assim:  
 "Vai não sabe sabe uma coisa de vez tempo pergunta  
 até de perguntar a minha professora Rosália, porque  
 não quero que me dêem de chaco para minhas  
 colegas.

Mas é também gosto de fazer aulas diferentes  
 inclusive até para a sala de informática ali quem  
 dá as aulas são diferentes linguagens os "Superstition"  
 gostei muito muito mesmo, porque tinha tido um  
 um português e agora estudando um inglês que ainda  
 mais depois, para aquela sala não gosto muito  
 uma aparência porque tem alguns colegas de sala que  
 não gostam muito, mais sei que é a maioria  
 gostam de estudar e são muito esforçados.

Quando aprendendo ficou mais interessante quando  
 as professoras falavam que elas tinham ido o dicionário  
 tudo para nós abrimos uma colada para  
 aprender e aprender as matérias mas  
 um começo achei muito difícil mas  
 depois foi bem rápido mas uma vez.

Mas é falar algumas palavras é muito  
 difícil mais com ajuda de algumas palavras  
 essas é ótima porque como falar inglês  
 mais é difícil por que é uma língua  
 que não é nossa matéria língua  
 mais gosto a meu gosto é muito mas  
 EUA de fazer um trabalho porque acho muito  
 interessante.

Mas é isso que não gosto mais tempo

5

16.9.14

muito elegância de falar inglês porque  
 tem umas colegas que também tem o  
 que eu acho útil para todo mundo  
 que não acho muito certo porque não tem  
 lógica não como humanos a mesma  
 coisa acho, que elas não devem jogar  
 tanto as pessoas. Mas acho é case  
 uma grande profissional da língua inglesa  
 porque acho com destreza, não se usa que  
 não é possível porque não é impossível pa  
 aqueles que sabem, queia que o mundo  
 não fosse desigual porque ninguém é  
 melhor que ninguém.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

6

16/9/14

Foi bom, legal por uma experiência bem agradável para mim, paguê e com os vídeos em filme 90m, mais vontade de aprender.

As gravações e o trabalho foi muito agradável em queria ter mais aulas como essa.

Foi muito interessante pois eu aprendi coisas novas, para mim como músicas etc.

Sim porque eu não sabia falar em inglês resto.

Foi muito legal pois foi uma aula interativa.

Eu acho muito interessante pois se quiserem um dinheiro e se quiserem no internet e é simples e fácil.

Para que algum dia eu possa viajar ao exterior e não ter que ficar sem entender se que eles falam.

Eu não quero muita coisa, só quero ter um aprendizado mais interessante.

11  
 Relato de Experiências (7) 16/9/14

Foi muito legal pois aprendi coisas novas que não sabia como fazer os avatares, aprendi a pronunciar o inglês melhor que antes.

No início deu um bocado de vergonha mas acostumar, foi muito bom entrevista uma pessoa fluente em inglês pois ela fala muito certo.

Bom não pois depois eu fiquei sem internet mas quando eu puder sempre vou assessor o site.

sim, as professoras nos ajudam muito a sempre ter falando inglês melhor e melhor.

Foi uma experiência legal pois aprendemos maioria das coisas lá na sala de informática.

É uma coisa legal pois eu nem sabia que tinha esse dicionário na internet que é uma coisa boa que qualquer pessoa pode assessor.

Antes eu nem gostava muito mais agora eu gosto bastante da língua inglesa, pois eu achava difícil mas até que não é tanto.

Estudar mais e mais para sempre saber muitas coisas sobre essa língua que eu quase nunca tinha assessor.

8

16/9/14

030003

## Relato de experiência

Para mim, foi muito legal e interessante porque do tempo que passei a estudar inglês na escola, este ano, comecei tendo serias dificuldades na língua inglesa, mas no mês de abril, tudo mudou, senti mais facilidade; as aulas foram mais explicativas, mais modernas, e até hoje notei que de 100% de dificuldade, hoje posso dizer que tenho 50% de facilidade.

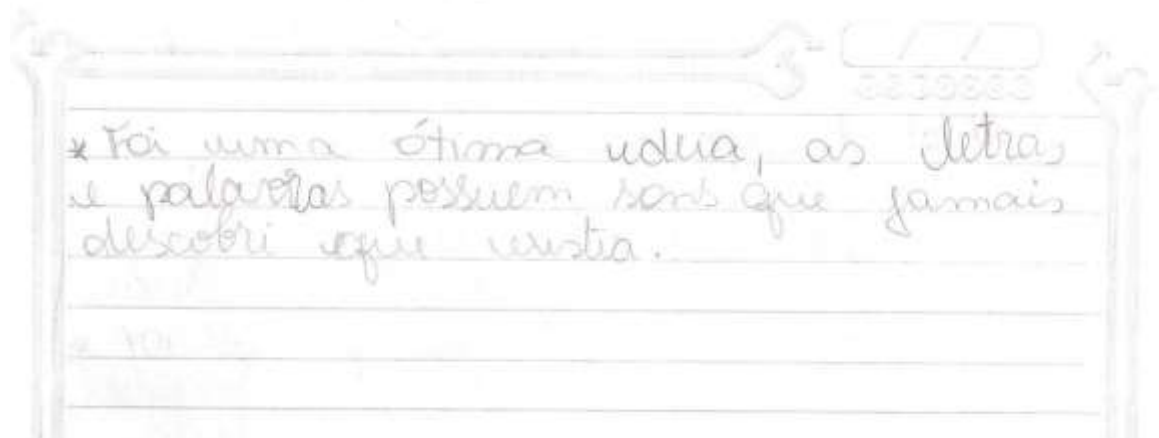
No começo achei estranho, mas depois ensai e cheguei a conclusão que essa forma era mais uma das que tinha para apressar e deixar de ter dificuldades na língua inglesa.

Foi diferente, por ter aprendido inglês virtualmente.

Com o curso, descobri formas mais fáceis de aprender a pronúncia das palavras em inglês.

Foi legal, lá havia equipamentos que nos permitissem aprender ainda mais a pronúncia de palavras em

Inglês





## Relato de experiência

(9)

16 | 9 | 14

Sei muito bem aprender a falar um pouco inglês e estar conversando um pouco também, mas, também aprendi a fazer as avatares e ainda faz as pessoas pelo gmail e outras coisas que aprendi com a explicação de [redacted] e [redacted] etc.

Minha dificuldade foi na gravação no celular, e gravação das falas dos avatares virtuais, mas o resto não tive um pouco de dificuldade não consigo fazer.

Não, porque não estou lembrando.

Sim porque quando eu soube a fala inglês e aprendi algumas palavras.

Sei muito bem aprender a fazer as avatares etc.

Sim porque alguns pessoas não conseguem pronunciar alguma palavra sem o dicionário.

Minha motivação foi que toda a vez não sabia conversar a fala inglês e também queria falar.

credeal



entra num curso de ingles e aprende  
mas para que um dia um  
pesso se para outro país e saber  
falar ingles.

16.9.14

P S T O O S S

(10)

## Relato de experiência

Gostei muito pois é muito bom estudar inglês e a parte que fala sobre as superstitions sobre o black cat foi ótima e sobre a gravação de áudio foi sendo melhor tipo ficar com um pouco de vergonha mas aí com tempo não vai podendo a parte do escrever e a que eu mais gostei foi sobre internet e muito bom estudar com as técnicas

A respeito das nossas produções aqui deu um pouco de vergonha isso com tempo agente vai perdendo essa vergonha mais faz bem as gravações mais tem um dia em que eu faltei e não fiz algumas gravações e aprendi a falar um pouco mais

O uso do site [www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com) foi muito bom para aprender cada vez mais a falar inglês.

A estratégia para falar inglês foi muito bom aprendi a aprender as estratégias de falar e aprendi cada vez mais o inglês e muito difíceis de falar tem muita estratégia nos aulas aprendemos um pouco delas

nas aulas no laboratório foi muito bom pois lá se mais pratica e por causa dos computadores lá é muito bom estudar lá porque aprendemos mais lá

Aprendemos que há sons específicos na língua inglesa que merecem atenção especial quando falamos ela tem muita atenção de pronúncia e usamos um dicionário virtual

0	5	1	9	9	5	5
---	---	---	---	---	---	---

que ajuda a pronúncia e transcrição  
 Aprender inglês e muito mais adora o trabalho com  
 medicina e Basileia foi ótimo 23

11/09/14

16/9/14

## Relato de experiência (11)

A experiência foi muito boa e diferente, as aulas ficaram mais interessantes com o uso do computador foi mais fácil aprender, agora já sei por conta de informática e lá nos experimentamos mais trabalhos e as vezes nossas aulas eram lá.

As dificuldades foram decorar as placas para a operação e dos instrumentos pois queríamos que fosse tudo perfeito, mas foi mais legal e mais fácil aprender com os colegas, pois a instrutora foi muito bem pois parecia que nós seríamos formados de verdade.

Eu gostei muito desse site e com muitas facilidades pois que eu amo e por isso ficou muito mais fácil aprender e eu continuo até hoje usando ele.

Sim, como já disse pra mim fica mais fácil aprender pelo computador e as coisas são diferentes iguais e da pesquisa de maneira.



Playboy

/ /



É diferente pois saímos da sala de aula, aprendemos de um jeito legal.

O dicionário virtual pra cima pra baixo sempre disponível a qualquer hora e lugar.

Eu quero aprender inglês para meu futuro quero conversar, fazer amigos e também fazer novos amigos.

filate de la perimcia

12

16/9/14

A minha experiência de trabalhar com  
médicos foi muito legal. E as garagens foi  
tudo diferente mais unido. De ter gente  
foi muitos legais, pode pensar que  
não da conta mais ali por  
questão muito de idade.

As garagens foi com dificuldades  
em fala inglês. Mas com todas  
dificuldades eu aprendi. Com as  
coisas também foi legal. As dificuldades  
são poucas.

Foi muito bom. Não

Um caso sobre com muita atenção  
e rapidez. Estava de um caso etc.

Logo para em foi muito bom  
para não ver uma coisa e outro

A minha é muito legal. Para mi  
foi normal.



aprende muitas línguas, durante  
este período. A vezes a língua  
inglesa, espanhola etc.

Seu plano é continuar melhorando  
porque assim vamos não apenas  
trabalhar na vida não conseguimos  
trabalhar não conseguimos trabalhar  
de empresas etc.



16/9/14



## Relatório de experiência (13)

Gostei muito porque no dia a dia na escola não são apenas aulas básicas como se na sala de informática, usa a escola para gerar fazer atividades que acho divertidas e muito mais.

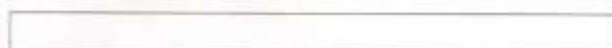
É o começo acho que não são das mais fáceis ter que usar câmeras, celulares, computadores etc, mas depois eu acostumei, sempre em todas as disciplinas aulas diferentes que são bem para meu um pouco de retina.

Essa até eu acho bem legal por que consigo aprender e sugerir pode traduzir e também aprender melhor a letra.

Quero, mas eu tenho um pouco mais de facilidade por jogos e filmes em inglês que eu assisto então eu procuro entender ao máximo para conseguir principalmente na escola.

Foi muito bom porque todo dia era a mesma aula então não ajuda muito para minha de retina.

Ajudou para entender palavras que eu acho muito complicadas.



PESQUISAR MAIS SOBRE ESSA MATÉRIA:

credeal



Me interessei um pouco para ajudar nas aulas e entender o português porque todos dia eles chegam no sala em holandês inglês sem parar e ninguém entende nada.

Eu quero falar no futuro entender melhor o inglês e falar até melhor falar mesmo sem ter os contatos de ir pra fora estudar ou até trabalhar no exterior

16/9/14

15

## Relato de experiências

Eu adorei eu acho que aprendi muito sobre a essa experiência, essa experiência me ajuda a falar melhor o inglês esses momentos foi muito legal em minha vida eu acho que as aulas de tecnologia foi uma aula incrível e as estratégias me levou para o caminho certo.

A experiência da gravação foi uma experiência mesmo, mas o que eu acho de interessante mesmo foi conversar ao vivo com uma colega.

Eu gostei desse site porque eu quero muito cantar em inglês e eu consigo eu até aprendi a cantar a música da Swan Santana TANTO FAZ essa é o nome da música foi muito legal. mas porque eu não estou tendo tempo, mas só dia de domingo.

É muito interessante porque nós vamos um pouco da sala mas vai para aprender alguma coisa e eu acho que nós aprendemos.

A primeira destes dicionários foi  
dado ao meu sobrinho a procurar  
palavras no dicionário mas agora  
eu sei.

A minha motivação foi muito  
boa porque cada dia sou eu  
só sozinho de novo. Fala  
em inglês eu fiquei surpresa.  
Meu plano é aprender a  
falar mais coisas que eu quero  
e minhas metas é chegar mais  
ativamente.

16/9/14

16

## Relato de experiência 8º ano

- a) foi muito bom, essa experiência me ajudou muito no que não sabia, pois ao ouvir, ver os vídeos me chamou atenção e eu quis aprender mais.
- b) foi muito bom para um lado, mas fiquei com dificuldade por outro. Porque eu não sabia o que meus colegas falavam mas depois fui pegando a prática e ficou fácil, eles me ajudaram muito!
- c) foi divertido nesse site. Porque me chamou atenção e queria cantar o inglês e aprende - p, eu continuei sendo em casa um pouco muito bacana.
- d) interessei mais pelo inglês.
- e) eu achei incrível, porque lá eu fiquei mais calma de estudar melhor.
- f) O dicionário trouxe novas palavras para o meu dia-a-dia que eu não sabia, eu preciso muito dele também por mais palavras legais que eu não sei pronunciar direito.
- g) quero muito conseguir falar inglês direito.

h) Para ser alguém na vida não  
preciso só aprender só outras matérias,  
mas também o inglês para quando  
eu for viajar, já tenho saber do inglês, para viajar  
para o interior e outros lugares, para  
conhecer lugares diferentes, aí já tenho  
o inglês na minha vida

17

16/9/14



## Relato de Experiência

A experiência de assistir as vídeos de participação foi uma coisa muito boa, pois aprendemos mais, entendemos melhor e conhecemos mais de onde veio essas ideias de participação entre outras coisas boas.

As experiências com gravações, áudios e quando nós estávamos praticando à fala em inglês foi uma coisa muito ótima, pois entendemos mais, ajudamos e compartilhamos nossas alegrias e emoções e também gostei demais disso.

O uso do site foi muito interativo, pois conseguimos mais interpretar as músicas, entender o que elas querem nos ensinar e eu ainda continuo usando ele em casa.

Sim, as estratégias que usamos foi conhecer e entender melhor o inglês em suas várias formas de interação no mundo real.

O uso destes dicionários foi bem interessante e bem difícil de se ouvir (os alunos não calaram) mais eu gostei e apoio essa ideia mais agora vou ouvir.

A minha opinião é de que o inglês é fundamental no mundo jovem.

Os meus planos para o inglês é de cada vez mais e mais aprendê-lo. É que eu ainda quero fazer parte dos jovens embarcado.



APS

18

16/9/14

## Relato da Experiencia

Foi muito legal e criativo. Adorei assistir os videos sobre "The Learning Station", gostei de ouvir e tentar falar, marcando algumas palavras e conseguir traduzir palavras só de ouvir para elas. E usar a tecnologia foi diferente e minha pronuncia melhorou muito.

Quando me ajudou e conversou em inglês foi engraçado. Quando falamos que a gente não sabemos falar conseguimos nos ajudar e depois aprender-las e como se estivessemos falando coisas diferentes.

Com a ajuda do site aprendi algumas palavras para ouvir e escrever em inglês. Foi muito mais rápido para eu conseguir traduzir. E sim, continuei usando o site.

Muito. Comecei a prestar mais atenção nas aulas de inglês, pronuncio coisas que não sabia escrever.

As aulas no laboratório de informática foi diferente, por isso não tive problemas com o uso do laboratório.

E gostei, pois depois não fica lembrando de falar e se esforça, que é bom. E também se diverte com os amigos.

Muito. Minha motivação para falar inglês é maior para mim mesmo que eu sei e que eu consigo fazer coisas diferentes e ser uma pessoa inteligente.

Quero continuar aprendendo inglês para eu poder viajar sem um guia e tal, para eu conseguir traduzir as coisas internacionais.



Minnie Mouse  
tilibra

semelhante a internet, para eu ser o orgulho  
da minha família e também, se desejasse,  
um dia eu posso morar nos E.U.A.

## Relato de Experiência

19

16/9/14

### Tecnologia em sala de aula

A tecnologia está sempre presente em nossa vida. Desde pequenos, acostumamos com ela e não conseguimos ficar sem ela. Hoje em dia é difícil abençoar uma rua sem ver alguém usando alguma tecnologia e sem ela nossa vida seria muito difícil.

Usamos, na maior parte das vezes, a tecnologia como algo mais como uma "perda de tempo" do início do século da nossa aprendizagem. Nos últimos meses passamos a usar dispositivos. Não que eu deixei de acessar mídias sociais ou ver meus filmes pela internet, mais em sala de aula, tenho sido apresentada a uma tecnologia voltada ao aprendizado.

Tudo começou quando uma outra professora de inglês escolheu nossa turma para um trabalho de mutirão. Desde então, nossas aulas de inglês tem se tornado mais interativas. Usamos em inglês, aprendo a entender melhor o que dizem, aprendo com o que a tecnologia tem a nos oferecer.

Usamos praticamente tudo que a tecnologia tem a nos oferecer. Usamos nossos celulares para sermos repórter por um dia, nossas câmeras digitais para fazer entrevistas, o data show para apresentar e o computador para pesquisar.

Usamos um de vários computadores para fazer pesquisas, usamos a ideia geral do conteúdo, tentamos entender os títulos de texto, pedimos ajuda a quem entende mais, nos motivamos no projeto

As maiores dificuldades foram entender a que se trata de ideias tentava nos dizer. Mas a graça das habilidades que a tecnologia nos oferece, conseguimos superar as dificuldades, usando várias estratégias.

Usamos também o recurso da música, o que é algo que todo mundo usa. Usamos um site que nos ajuda a aprender inglês enquanto cantamos.

A maioria das aulas foram no laboratório de informática, o que é muito bom já que saímos de nossa rotina habitual e isso dá um belo incentivo.

Usamos dicionários digitais, que têm como símbolo listas numéricas. Na sua língua, acho que todos dicionários devam ter uso, já que é uma ajuda, certo!

Todos aprenderam a aprender inglês, porque tem a ideia persistente. Acho que aprender uma nova língua é como atravessar uma rua, se não atravessarmos não conseguimos começar com quem está do outro lado, não conseguimos aproveitar as coisas de lá. Mas quando atravessamos, tudo isso é possível, é um novo mundo, é um novo lugar. Então atravessamos essa rua e nos avisar, não devemos ter medo do outro lado.

É por isso que acho que devemos aprender outra língua.

Fim.

## Relato de experiência

21

16/9/14

- a) O áudio foi muito legal, as gravações de áudio foi muito interessantes, as entrevistas foi bem legal ver as pessoas responderem todas perguntas. Quando gravamos o áudio no celular, eu entendi bem o que falar e achei legal, mas ver na câmara foi engraçado, mas legal, as estratégias de compreensão comecei a entender inglês melhor.
- b) Gravação no celular, achei que ia ser mais difícil, mas conseguir fazer, na conversa ao vivo foi muito legal, veri responder e perguntas e ver as pessoas entendendo o que eu falava, entrevistas foi legal pra ver como minha voz fica. Dificuldades de falar algumas palavras, faculdade foi valer falar e ouvir inglês melhor.
- c) Fico muito interessado, fiz sim, algumas vezes.
- d) Sim, eu comecei a ouvir o inglês melhor, até nos trechos pra valer o significado.
- e) Foi bem mais legal e interessante, foi diferente.
- f) Essa dicção é mais interessante, porque mostra a pronúncia.
- g) Quero muito aprender falar inglês fluente, é uma pesquisa e legal aprender algo diferente.
- h) Vou continuar aprendendo falar inglês, vou para Orlando em janeiro e quero falar um pouco o inglês fluente e entender também. Meu desejo é falar inglês fluente e mora no exterior.

(2) 16/9/14

**Relato de Experiencia - [REDACTED]**

No projeto, achei muito interessante todo o trabalho e atividades que executamos ao longo do mesmo. Gostei de ver amigos e colegas da sala interagindo, o que não faziam antes. Foram usadas muitas tecnologias, que não eram muito comuns em nossa escola. A estratégia de compreensão oral me levou a ter mais facilidade para entender textos em inglês.

Nós também fazemos diversas gravações orais, eu não tive muita dificuldade já que modéstia á parte, meu inglês não é tão ruim assim.

Também usamos o site para praticar músicas internacionais, adorei o site e estou entrando direto para ouvir músicas e suas traduções.

As estratégias foram boas para entender programas em inglês, músicas e outras coisas. Eu faço uso de uma estratégia que a longo prazo, me ajuda a ter meu vocabulário em inglês mais aprimorado, eu ouço muitas músicas em inglês e verifico suas traduções, vejo filmes com legenda. Isso me ajuda muito! As aulas na sala de informática foram super modernas, tiveram a interação de todos da turma. Usamos o data show, que nunca tínhamos usado antes.

O uso do dicionário virtual é muito prático, e de uma certa maneira ecologicamente correto também. Eu acho que daqui um tempo não irá

mais existir dicionários de papel, já que o mundo está cada vez mais moderno.

Depois dessa aula eu vi mais motivação em mim e em outros colegas, eu também tive mais facilidade em entender várias coisas da língua inglesa. As aulas foram bastante interessantes e muito diferentes das que normalmente temos aqui.

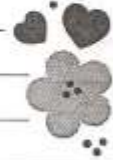
Obrigada Marilaine por nos deixar participar dessa experiência incrível, tanto pra você quanto pra nós. Eu pretendo um dia, conseguir falar o inglês fluentemente, pretendo viajar muito. Eu também quero tentar fazer o Programa Jovens Embaixadores, você nos encorajou muito! Parabéns pelo seu empenho e dedicação, que nos ensinou a nunca desistirmos dos nossos sonhos e querermos aprender cada vez mais.

16.9.14

Barbara R. Latta

23

Relato de experiência



Estive muito de ter utilizado as novas tecnologias digitais, pois usamos um pouco da musical que era realmente escrever no caderno.

A respeito das minhas produções para acredito que melhorei bastante minha pronúncia, claro que minha pronúncia não está com por cento mais está no caminho certo.


Estive muito de utilizar o site lyricstraining, porque além de ter sido super divertido usá-lo ainda aprendemos algumas palavras, a entender um pouco mais a música e também terminamos nossas aulas pois era necessário ouvir a letra da música para completá-la.

Não utilizei nenhuma estratégia para aprender inglês apenas prestei muita atenção no que a professora dizia.

As aulas no laboratório de informática foi a melhor parte, pois usamos um pouco da sala de aula.

O uso do dicionário online foi ótimo, porque nos auxiliou muito na compreensão de diversas palavras.

É sempre importante aprender uma idioma novo para que um dia você possa fazer uma viagem internacional, viajar um sem emprego e várias outras coisas mas não há coisa melhor do que você se sentir realizada por aprender um idioma novo.



Acho que quando eu aprender a falar  
inglês minha vida será muito mais fácil para os Estados  
Unidos e conhecer as partes turísticas que eu  
vejo em filmes, séries, internet e televisão.

## Anexo C - Feedbacks dos alunos para a atividade de produção oral

Let's talk - pág. 43

18/7

10 / /

Julia Costa S. Machado

Minha experiência foi muito boa, pois consegui ter de qual maneira eu consigo falar / compreender as perguntas. Acho que quando formos interação com o grupo, isso, não deixa com mais conteúdo, pois aprendemos com os que sabem mais e ajudamos os que sabem menos, vamos melhorar nosso nível de aprendizagem, o que é muito gratificante. Espero que tenhamos mais aulas assim.

Let's talk - pág. 43

18/7

3

Eu achei legal, ajudamos quem não sabia, aprende palavras novas, conseguir falar algumas frases, umas um pouquinho. Gostaria de repetir. Consegui aprender bastante. Vamos a pronunciação em Inglês e muito mais flocos

Let's talk - pág. 43

8/18/7

- Foi diferente, e interessante, um pouco constrangedo para as
- pessoas mais tímidas, mais ajudou também para perder a
- vergonha e falar melhor.

XOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

18/7/1

Let's talk - pág. 43

11

Eu achei que foi divertido porque eu tentei falar em inglês sem medo de errar porque agente aprende errando.

## Anexo D - Feedbacks dos alunos para a atividade com o site

[www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com)

25/7- lyrics<sup>train</sup> e listening

Eu gostei muito porque isso me ensina a gostar e aprender o inglês

25/7- listening e lyrics Training

Para mim aprender inglês nas últimas duas aulas foi mais legal e moderno, pois tirei algumas dúvidas através da música e me deu um mais curso na língua inglesa.

25/7- listening e lyrics Training 10

Esta aula pra mim foi muito boa  
foi muito criativa, gostei muito que a  
fazer de novo foi uma experiência  
muito legal. Pra mim esta aula  
me ensinou muita coisa

Ass. [Assinatura]

25/7 - Lyrica Training - 12



Essas duas aulas me ajudou num monte de coisa eu tô falando mais inglês tô entendendo mais que os professora fala tô participando mais da aula não sei todos palavras mais sei fala algumas etc.

25/7 - Listening e Lyrica Training



19

Aqui que foi uma experiência muito boa, e despertou um interesse maior para aprender o inglês. É legal tentaradinhar palavras e escrever-las. A música é um ótimo interesse a aprender a falar a língua inglesa.

Anexo E – Atividades do livro Alive 8!

Let's listen and practice pronunciation!

Pronouncing [ɪ] and [i]

Sugerimos enfatizar a diferença dos sons [ɪ] e [i] nas atividades desta página. Uma forma de trabalhar o reconhecimento deles é pedir que os alunos busquem palavras nesta unidade ou na unidade anterior com esses sons.

1. All the underlined words in the following sentences contain the vowel sound [ɪ] or [i]. Listen to the sentences and repeat them.

[ɪ] [i] [ɪ] [ɪ] [ɪ] [i]  
 a) If you eat from the pot, it will rain at your wedding ceremony.



[ɪ] [i] [i] [ɪ] [ɪ] [ɪ] [i]  
 b) If you see a bunny going into his hollow, you will have good luck for three hours.



2. Listen to the words in columns A and B.

A	B
eat	it
reach	rich
feel	fill
feet	fit
peel	pill

What will happen if you mispronounce these words?

The meaning changes.

3. With the help of a dictionary or the glossary in this book, write the respective minimal pair for each word below. The pictures will help you.

a) sit



c) sheep



b) chick



d) slip



Did you know...?

A minimal pair is a set of two words that are only differentiated by one sound. If you can distinguish this sound, it will help you with pronunciation and comprehension.

## Let's read!

1. Do you believe in astrology?

Personal answer:

---

2. In your opinion, is astrology the science of stars or mere superstition? Why?

Personal answer:

---

3. What is your zodiac sign?

Personal answer:

---



### Pronunciation spot

Listen to the song "The Zodiac" to learn how to pronounce the names of the zodiac signs.

### Did you know...?

Horoscopes and astrology originated with the ancient Greeks, who were sure that a person's life was pre-determined and predictable by the positioning of certain heavenly bodies (sun and moon) and constellations present at the time of a person's birth.

Available at: < [www.daily-horoscopes.org](http://www.daily-horoscopes.org) > . Accessed on: November 30, 2011.

4. In which section of the newspaper can we usually find horoscopes?  
 Science                       Local news                       Health  
 Entertainment                       Politics
5. Do people read horoscopes for fun or because they believe in astrology?  
 Personal answer:
- 
6. What do you expect to find in horoscopes?  
 Personal answer. Possible answers: Get some advice, learn about my future, know what will happen to me.
- 
7. Do you ever check your horoscope?  
 Personal answer:
-

## Let's talk!

### 1. Find someone who...

Work in groups of 8 students. Each student will be responsible for asking one question and answering the classmates' questions. After asking all classmates in your group the same question, present a report to your class. Look at the example.

- a) Find someone who has seen a tsunami.  
 • Question: *Have you ever seen a tsunami?*  
 • Possible answers: *Yes, I have. / No, I've never seen a tsunami. / No, I haven't.*
- b) Find someone who has seen snow.
- c) Find someone who has read about an earthquake.
- d) Find someone who has fought a bushfire.
- e) Find someone who has seen a tornado.
- f) Find someone who has studied about volcanoes.
- g) Find someone who has seen an avalanche.
- h) Find someone who has been in a flood.
- i) Find someone who has seen a TV program about hurricanes.

### Report suggestions:

- Nobody in my group has ever seen a tsunami.
- Only one person in my group has already seen a tsunami. Or: Two [three, four...] people in my group have already seen a tsunami.
- All the students in my group have already seen a tsunami.

### 2. Learn more about your partner's experiences

In pairs, see some examples of possible questions. Try to answer if you have or have not done these actions and when/where you did them. You can change the questions if you want.

#### A. Experiences in the countryside



Cupuassu.

- Have you ever spent the weekend in the countryside?
- Have you ever seen a river flood?
- Have you ever swum in a river?
- Have you ever milked a cow?
- Have you ever eaten cupuaçu?
- Have you ever been fishing?
- Have you ever ridden a horse?

#### B. Experiences in a big city



Bus stop in Curitiba.

- Have you ever lived in a big city?
- Have you ever bought a book in a bookshop?
- Have you ever ridden an articulated bus / a subway?
- Have you ever traveled by plane?
- Have you ever watched a soccer match in a stadium?
- Have you ever shopped at a mall?
- Have you ever been in a traffic jam?

## Let's listen and read!

1.  Listen to the sounds represented – [h] and [r] – in the words below:

hat/rat – height/right – home/roam – hole/role – hair/rare

2.  Listen and underline the words you hear:

head /read – ridden/hidden – hat/rat – right/height – hair/rare


3.  Listen to a list of words related to weather and natural disasters. Practice pronouncing them.

hurricane	bushfire	report	landslide
earthquakes	tornado	rain	avalanche
heat	weather	storm	tsunami
drought	forecast	waves	cyclone

4.  Listen and repeat the following tongue twister from the musical *My Fair Lady*:

"In Hartford, Hereford and Hampshire, hurricanes hardly ever happen."

Preparatory  
Shakespeare  
B/W/R

5.  You are going to listen to the beginning of a report from CNN Student News. (May 26, 2011)

- a) Listen to the report and answer the following questions:

- What natural disaster is the reporter talking about? A tornado.
- When did it happen? On a Sunday. / In May. / In 2011.
- Where did it happen? In Joplin, USA. / In Missouri.
- Was it a large disaster or a small one? It was a large one.

- b) Compare the structure of the oral news report with a written report about another natural disaster. Can we answer the same questions with the written information? Yes, we can.

### Flooding returns to Rocky Boy's Reservation

June 5, 2011

Widespread flooding has hit the Rocky Boy's Reservation southwest of Havre for the second consecutive year, forcing the evacuation of about 30 homes and wiping out roads and culverts.

On Friday, 3 to 5 inches of rain fell on the reservation, causing the flooding.

Last year, President Barack Obama officially declared the reservation a disaster area after floods caused millions in damage. [...]

Available at: < [www.mtwytlc.org/component/content/article/133-special/2142-flooding-returns-to-rocky-boys-reservation-great-falls-tribune-greatfallstribunecom.html](http://www.mtwytlc.org/component/content/article/133-special/2142-flooding-returns-to-rocky-boys-reservation-great-falls-tribune-greatfallstribunecom.html) >

Accessed on: July 12, 2011.

## Let's sing!

1.  Listen to the song and fill in the blanks with the missing verbs.

### Have you ever seen the rain?

(John Fogerty)

Someone told me long ago  
 There's a calm before the storm  
 I know, it's been comin' for some  
 time

Yesterday, and days before  
 Sun is cold and rain is hard  
 I know, been that way for all my time

When it's over, so they say  
 It will rain a sunny day  
 I know, shinin' down like water

And forever, on it goes  
 Through the circle, fast and slow  
 I know, it can't stop, I wonder

I want to know, have you ever  
seen the rain?

I want to know, have you ever  
 seen the rain?

I want to know, have you ever  
seen the rain?

I want to know, have you ever  
 seen the rain?

Comin' down on a sunny day

Comin' down on a glorious day  
 Yeah!

Available at: <<http://letras.terra.com.br/credence-clearwater-revival/70219/>>. Accessed on: April 7, 2012.

2. Find words in the song for the following pictures.



Sunny.



Storm.

3. What feelings can you associate with "rain" and "sunny day"?

Personal answer. Suggested answers: rain: sadness; sunny day: happiness.

4. What part of the song do you like most? Why?

Personal answer.

5. What does "storm/rain" symbolize in this song?

A problem.       A solution.

6. What does "sunny day" symbolize in this song?

Sadness.       Happiness.

7. What is the symbolic meaning of "Have you ever seen the rain? Comin' down on a sunny day"?

Personal answer.

Available at: <<http://letras.terra.com.br/credence-clearwater-revival/70219/>>. Accessed on: March 16, 2012.

## Let's act with words!

### News story

Write a news story and be a reporter.

<b>Genre:</b> Magazine news story	<b>Purpose:</b> Inform readers about a natural disaster	<b>Tone:</b> Formal
<b>Writer:</b> You or your group	<b>Typical grammar patterns:</b> Present perfect Past tense Historical present	<b>Key vocabulary items:</b> They depend on the natural disaster.

#### Text structure:

Headline

Reporter identification (optional)

Introduction: what, when, where

Development: more details. Example: Comparing the disaster with similar ones, giving advice, asking for donations.

### Writing guidelines

#### Organizing

1. Read some news stories.

#### Preparing the first draft

2. Make a first draft.
3. Use the glossary or a dictionary to help you.
4. Find pictures to illustrate.

#### Peer editing

5. Evaluate and discuss it with a classmate.
6. Make the necessary corrections.

#### Publishing

7. Write the final version and include it in your magazine.
8. You can also record it and publish it on the Web.

### Language for life

We use language to write news stories.



*Let's act with words!* – Nesta seção, os alunos desenvolverão uma história jornalística para o projeto *magazine for teens*. Sugerimos destacar as informações sobre o gênero, já mencionadas no Livro do Aluno, e enfatizar que ele envolve uma chamada jornalística, com introdução, desenvolvimento e vocabulário voltado para a descrição do desastre natural. Além disso, sugerimos enfatizar os padrões gramaticais comumente utilizados nesse tipo de história.

■ Let's listen!

1. Label the pictures. They are important items people usually take when they travel. Use words from the box.

cash – earplugs – camera – sweater – toothbrush – toothpaste



cash



camera



earplugs



toothbrush and toothpaste








sweater

2. Which items do you always carry in your luggage when you travel? Rank them from 1 to 5 according to their importance. You can get some ideas from exercise 1. *Personal answer.*

1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____

3. Listen to some travel tips. Check (✓) the items that people should include in the checklist and carry with them.

 [ x ]	 [ ]	 [ x ]	 [ x ]
 [ x ]	 [ x ]	 [ x ]	 [ ]
 [ x ]	 [ x ]	 [ ]	

Illustrações: Gettyimages/123456

3. Como atividade de pós-compreensão oral, sugerimos pedir aos alunos que escolham uma viagem para um lugar frio ou quente. Eles deverão decidir que peças de roupa colocarão na mala, de acordo com o clima escolhido. Esta atividade poderá ser feita em dupla e compartilhada posteriormente com a turma.

**Pronunciation spot**

The sound of the vowel /æ/ as in "cash" /kæʃ/ and "camera" /kæmɪrə/.


1. Listen and repeat the following words:

am – and – apple – after – animal – ask – actor  
travel – map – have – last – family – passport

2. Listen to the following pairs of words and pay attention to the difference in pronunciation. Then, listen again and repeat the words.

[æ]	had	sad	bad	and	add
[ɛ]	head	said	bed	end	Ed

## ■ Let's listen and sing!

1.  Listen to the song and complete the gaps with verbs in the present perfect. Use these verbs: **scale**, **kiss**, **climb**, **hold**, **speak**, **run** (2x) and **crawl**.

### I still haven't found what I'm looking for (U2)

I have climbed the highest mountains

I have run through the fields

Only to be with you (2x)

I have run

I have crawled

I have scaled

These city walls (2x)

Only to be with you

But I still haven't found

What I'm looking for (2x)

I have kissed honey lips

Felt the healing in her fingertips

It burned like a fire

This burning desire

I have spoken with the tongue of angels

I have held the hand of the devil

It was warm in the night

I was cold as a stone

But I still haven't found

What I'm looking for (2x)

I believe in the Kingdom Come

Then all the colors will

Bleed into one

But yes I'm still running

You broke the bonds and you loosed the chains

You carried the cross

And my shame

You know I believe it

But I still haven't found

What I'm looking for (4x)

Available at: <http://www.letras.com.br/u2/1/>  
Accessed on: March 16, 2012.



2. Listen again and check your answers. Sing along!
3. What is the song about? Mark the right answer.
- An athlete who is trying to break records.
- A guy who does everything to be with the woman he loves.
- Two people who love each other and are together.

## Let's act with words!

### Interview

You are a reporter. Interview a frequent traveler. Learn about his or her traveling experiences and share the answers with your magazine readers.



Photo: Shutterstock

Genre: Oral and written interview	Purpose: Get information	Tone: Informal
Writer: You Audience: Magazine readers	Typical grammar patterns: WH questions	Key vocabulary items: They depend on the questions;

### Language for life

We use language to interview interesting people.

#### Text structure:

##### Part A – Oral

Greeting  
Asking questions  
Taking notes  
Thanking and saying good-bye

##### Part B – Written

Introduction  
Questions followed by answers  
Conclusion



## Writing guidelines

### Part 1

#### Finding people to be interviewed

1. Find people in your community who travel a lot and select one who speaks English for your interview.

#### Preparing the first draft for your list of questions

2. Make a list of 4 or 5 interesting questions you can use to interview the selected person
3. Use the glossary or a dictionary to help you.

#### Peer editing

4. Evaluate and discuss your list with a classmate.
5. Make the necessary corrections.

### Part 2

#### Interview

6. Greet and ask permission to record or take notes of the answers.
7. Interview the traveler, record or take notes of his or her answers.
8. Do not interrupt the interviewee.

### Part 3

#### Preparing the first draft

9. Write an introduction about the interviewee.
10. Transform the audio or your notes into a text.
11. Make a first draft of the answers and match them with the questions.
12. Write a conclusion for your text.

#### Peer editing

13. Evaluate and discuss the text with a classmate.
14. Make the necessary corrections.
15. Show the final version to the interviewee and see if he or she agrees with the publication.

#### Publishing

16. Publish the interview in your magazine.

*Let's act with words!* – Nesta seção, os alunos vão fazer uma entrevista oral e escrita. Sugerimos destacar as informações mencionadas no Livro do Aluno para o planejamento das entrevistas. No processo de elaboração de uma entrevista oral, devem ser observados alguns elementos, como saudações na abertura, perguntas, agradecimentos e despedida no fechamento. A estrutura da entrevista escrita também deverá ser observada. Esta atividade poderá fazer parte do sistema de avaliação da disciplina. A avaliação entre as duplas poderá ser incluída nesse processo. Vale ressaltar que o texto produzido será incluído no projeto *magazine for teens*, desenvolvido pelos alunos ao longo do ano.

## APÊNDICES

## Apêndice A - Questionário

## Sala 1472

Caro aluno,

Gostaria de sua ajuda para responder as seguintes questões relativas à sua aprendizagem de língua inglesa. Este levantamento é conduzido por minha pesquisa como mestranda da Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de melhor entender a autonomia e o papel das tecnologias modernas na aquisição da habilidade oral da língua inglesa sob a perspectiva da Teoria da Complexidade. Isto não é um teste, então não há respostas certas ou erradas e você não tem nem mesmo que escrever seu nome nele. Estou interessada em sua opinião pessoal. Por favor, dê respostas sinceras para garantir o sucesso desta pesquisa. Agradeço muito a sua colaboração.

---

**1 - Quanto à frequência dos exercícios de produção oral, antes desta pesquisa, posso afirmar que:**

Era uma atividade inexistente em minhas aulas de inglês;	<b>3</b>	9%
Era uma atividade pouco frequente em quase todas as aulas;	<b>6</b>	19%
Era uma atividade frequente realizada	<b>10</b>	31%
Era uma atividade muito frequente em minhas aulas	<b>2</b>	6%

---

**2 - Quanto aos exercícios de fala em inglês antes da pesquisa, posso afirmar que :**

era uma atividade de alto nível de dificuldade	<b>5</b>	16%
era uma atividade de nível médio de dificuldade	<b>21</b>	66%
era uma atividade de nível baixo de dificuldade	<b>0</b>	0%
não sei	<b>1</b>	3%

---

**3 - Quanto ao uso de tecnologias, marque aquelas que você tinha costume de usar nas aulas de inglês:**

notebook e data show;	<b>7</b>	22%
celular;	<b>3</b>	9%
site para o treino de músicas, dicionários eletrônicos;	<b>10</b>	31%
nenhuma tecnologia moderna	<b>10</b>	31%

---

**4 - Marque a opção que melhor define o seu perfil:**

tenho internet em casa e faço uso para estudar inglês;	<b>9</b>	28%
tenho internet em casa, mas não faço uso para estudar inglês;	<b>10</b>	31%

não tenho internet em casa;	<b>4</b>	13%
Other	<b>8</b>	25%

**5 - O uso de estratégias para realizar a compreensão oral adotadas nas aulas do período de Março a setembro nas atividades de vídeos, avatares, ouvir músicas, verificação das pronúncias das palavras, ouvir entrevistas dos viajantes foram:**

úteis e facilitaram minha compreensão oral;	<b>14</b>	44%
auxiliaram um pouco na minha compreensão oral;	<b>14</b>	44%
não auxiliaram;	<b>0</b>	0%
não sei opinar.	<b>2</b>	6%

**6 - Falar inglês nas aulas (gravação no celular, conversa com o colega em sala de aula, entrevista, gravação das falas dos avatares) que aconteceram durante Abril a setembro foi:**

a) Excelente	<b>13</b>	41%
b) Boa experiência	<b>12</b>	38%
c) Experiência ruim	<b>0</b>	0%
Other	<b>6</b>	19%

**7) Usar o site [www.lyricstraining](http://www.lyricstraining) para aprender e praticar músicas internacionais foi:**

a) Interessante e trouxe motivação para eu tentar entender músicas internacionais;	<b>19</b>	59%
b) Razoável, pois não consegui fazer a atividade;	<b>4</b>	13%
Não gostei.	<b>1</b>	3%
Other	<b>7</b>	22%

**8) Ter aulas no laboratório de Informática da escola foi:**

Ótimo, é um ambiente muito atrativo;	<b>22</b>	69%
Mais ou menos, houve alguns problemas	<b>3</b>	9%
Não gostei	<b>0</b>	0%
Other	<b>1</b>	3%

**9) Usamos dicionários virtuais para treinarmos as pronúncias das palavras e os sons fonéticos. Esta experiência foi:**

a) Ótima, auxilia no aperfeiçoamento de minha pronúncia;	<b>15</b>	47%
--	-----------	-----

Mais ou menos, pois não entendi bem.	<b>12</b>	<b>38%</b>
Não gostei	<b>0</b>	<b>0%</b>
Other	<b>2</b>	<b>6%</b>

#### **10) Sua motivação para estudar inglês ...**

aumentou com a possibilidade de estudar com o apoio de tecnologias modernas.	<b>24</b>	<b>75%</b>
Não alterou se eu considerar minha aprendizagem no ano passado com este ano	<b>0</b>	<b>0%</b>
Diminuiu porque não gosto de estudar inglês com o apoio de tecnologias.	<b>0</b>	<b>0%</b>
Other	<b>4</b>	<b>13%</b>

#### **11) Minhas metas sobre a minha aprendizagem com a língua inglesa se resumem em:**

Vou fazer mais exercícios sozinho(a) para aperfeiçoar minha pronúncia e melhorar minha compreensão oral	<b>2</b>	<b>69</b>	<b>%</b>
Não vou fazer exercícios sozinho(a), pois não gostei de estudar inglês via tecnologias.	<b>0</b>	<b>0%</b>	
Other	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>%</b>

---

## Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), das pesquisas desenvolvidas pela Prof. Marilane de Abreu Lima Miranda.

O projeto desenvolvido pela Prof. Marilane de Abreu Lima Miranda visa identificar indícios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz a partir da integração de tecnologias digitais no contexto de aprendizagem de língua inglesa buscando ainda, evidências de dinâmicas propiciadoras de desenvolvimento das habilidades orais.

Sua contribuição consiste na permissão para usarmos as narrativas de aprendizagem de seu/sua filho(a), questionários, entrevistas e materiais produzidos por eles em sala de aula para fins de investigação científica. Esses dados serão inseridos em textos acadêmicos, podendo ser utilizados, de forma integral ou parcial, pela pesquisadora em apresentações em eventos, em teses, dissertações, artigos e livros. Sua identidade será preservada e em momento nenhum seu/sua filho(a) será identificado(a). Você poderá a qualquer época, solicitar a retirada de seus textos do banco de dados da pesquisadora. Esteja à vontade para esclarecer qualquer dúvida com Marilane de Abreu Lima Miranda – E-mail – [marilanealm@ling.mest.ufmg.br](mailto:marilanealm@ling.mest.ufmg.br) – Tel. 31 – 3855 - 1365

Caso esteja de acordo com as condições acima, solicitamos que preencha a autorização abaixo:

### AUTORIZAÇÃO

Eu, ....., autorizo a utilização das narrativas de aprendizagem, questionário e material produzido em sala de aula presencial e virtual para pesquisa acadêmica de meu/ minha filho (a)

---

, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da professora Marilane de Abreu Lima Miranda.

Autorizo também sua publicação na WEB ou por meio impresso. Estou ciente que não terei qualquer participação financeira em caso de inserção desses dados em algum livro.

Data: ..... de ..... de .....

Assinatura ..... do ..... responsável:

.....

Assinatura do filho consentindo sua participação na pesquisa:

.....