

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**CAMILA DE SOUZA SANTOS**

**AFFORDANCES DO CELULAR E POTENCIALIDADES DO WHATSAPP NO  
TRABALHO COM AS HABILIDADES ORAIS EM PORTUGUÊS LÍNGUA  
ADICIONAL**

Belo Horizonte  
2020

CAMILA DE SOUZA SANTOS

**AFFORDANCES DO CELULAR E POTENCIALIDADES DO WHATSAPP NO  
TRABALHO COM AS HABILIDADES ORAIS EM PORTUGUÊS LÍNGUA  
ADICIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Estudos Linguísticos para  
obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada  
Área de concentração: Linguagem e Tecnologia  
- 3C

Orientador: Profa. Dra. Júnia de Carvalho  
Fidélis Braga

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2020

237a Santos, Camila de Souza.  
Affordances do celular e potencialidades do Whatsapp no trabalho com as habilidades orais em português língua adicional [manuscrito] / Camila de Souza Santos. – 2019.

124 f., enc.

Orientadora: Júnia de Carvalho Fidélis Braga.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 96-101.

Apêndices: f. 102-117.

1. WhatsApp (Software de aplicação) – Teses. 2. Aplicativos móveis – Teses. 3 . Aprendizagem – Teses. 4. Tecnologia educacional – Teses. 5. Línguas – Ensino auxiliado por computador – Teses. I. Braga, Junia de Carvalho Fidelis. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 407



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### **AFFORDANCES DO CELULAR E POTENCIALIDADES DO WHATSAPP NO TRABALHO COM AS HABILIDADES ORAIS EM PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL (PLA)**

#### **CAMILA DE SOUZA SANTOS**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 04 de dezembro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Junia de Carvalho Fidelis Braga - Orientadora  
UFMG

Prof(a). Henrique Rodrigues Leroy  
UFMG

Prof(a). Marcos Racilan Andrade  
CEFET-MG

Belo Horizonte, 4 de dezembro de 2019.

Prof. Wander Emediato de Souza  
Coord. Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos  
FALE/UFMG

Dedico este trabalho aos aprendizes participantes da pesquisa, seres que iluminaram o caminho até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força de perseverar e seguir o caminho.

Agradeço a agência de fomento CAPES por viabilizar as condições de construir esse percurso.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Junia de Carvalho Fidélis Braga, pela paciência, assertividade e humanidade no processo de orientação.

Agradeço aos professores do POSLIN que me agradeceram com seus conhecimentos e experiências ao longo de 2018 e de 2019.

Agradeço à Ana Paula Mello, à Ana Paula López e à Danúbia Aline Sampaio, pela parceria nos trabalhos e nos sonhos acadêmicos.

Agradeço à equipe de coordenação e aos professores do PEC-G UFMG: professor Leandro, professor Henrique, Clarice, Laura, Milena, Victor, André, Anna Karolina, Luísa e Silvana.

Agradeço aos meus pais, Zulmira e José Antônio, por me ensinarem que o caminho a gente só constrói trilhando e por me darem a dádiva de compartilhar minhas metas e torna-las nossas.

Agradeço aos meus tios, Maria e Antônio, pelo apoio e, mesmo não compreendendo o que eu fazia, por confiarem nos meus sonhos.

Agradeço a minha irmã Juliana pelo afago nos momentos de cansaço.

Agradeço a tia Aparecida, à Divina, à Sheila, à Rosa ao Paulo que me ajudaram a dar os primeiros passos.

Agradeço ao Daniel pela energia positiva, pela compreensão das ausências e por sempre me mostrar que em algum momento o sol desponta no horizonte.

Agradeço à Taciana (inspiração de coragem), ao Pedro (inspiração de desafios), ao Washington (inspiração de firmeza) e a Karen (inspiração de aventuras) por serem pessoas especiais na minha vida, “meus tilangos”.

Agradeço à Manoela Franco por inspirar em mim o desejo e a responsabilidade de construir uma contribuição através do estudo.

Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo condicionada não determinada. Essa diferença é fundamental. A invenção do estribo permitiu o desenvolvimento de uma nova forma de cavalaria pesada a partir da qual foram construídos o imaginário da cavalaria e as estruturas políticas e sociais do feudalismo. No entanto, enquanto dispositivo material o estribo não é “causa” do feudalismo europeu. [...] Dizer que a técnica condiciona, significa dizer que abre possibilidades e que algumas possibilidades, algumas opções sociais ou culturais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. Mas muitas possibilidades são abertas e nem todas serão aproveitadas. (LÉVY 1999, p. 26)

## RESUMO

A partir de 2013 no Brasil, o acesso à internet via dispositivos móveis ampliou as possibilidades de comunicação e socialização entre usuários, e a aprendizagem de línguas também se insere nesse mesmo contexto de influência social. Atualmente, a aprendizagem móvel no ensino de línguas encontra-se consolidada, mas carece cada vez mais de reflexões acerca da relação entre os aprendizes e seus dispositivos no trabalho com habilidade oral. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivos 1) identificar as *affordances* que indicam a percepção dos aprendizes a respeito do uso do celular e do aplicativo *WhatsApp* como apoio à produção oral em PLA; 2) identificar os aplicativos móveis que podem contribuir para o desenvolvimento oral em PLA; 3) discutir pontos relativos à incorporação do aplicativo *WhatsApp* como recurso ampliador de oportunidades durante a preparação para a entrevista do Exame Celpe-Bras. A experiência analisada neste estudo contou com a participação de seis estudantes estrangeiros com faixa etária entre 18 a 23 anos, candidatos ao Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) em uma universidade pública brasileira. Esta investigação sustenta-se nos pressupostos teóricos da aprendizagem móvel e ubíqua (CROMPTON, 2013; PEGRUM, 2014; YAHYA et al. 2010; SACCOL, SCHLEMER, 2011; GREFF, et. al 2018), da perspectiva ecológica (VAN LIER, 2002; 2008; 2010) e da Teoria da *affordance* (GIBSON, 1986; NORMAN, 1999, 2013; STROFEGEN, 2003; PAIVA, 2010). Um treinamento com duração de 12 semanas realizado via *WhatsApp* sustentou a coleta de dados a partir de entrevistas e questionários. A experiência permitiu verificar que a *affordance* de maior destaque no uso do aplicativo *WhatsApp* relaciona-se ao trabalho indireto de produção oral, ou seja, à escuta dos *feedbacks* da pesquisadora direcionados aos diferentes participantes da pesquisa. As demais *affordances* como produção de um roteiro de fala, gravação de diferentes versões de áudio, escuta do próprio áudio e escuta do áudio produzido pelo colega aparecem de forma bastante equilibrada na pesquisa, mostrando-se disponíveis nas apropriações de metade dos aprendizes participantes deste estudo (3/6). No que se refere às *affordances* voltadas ao trabalho de produção e compreensão oral relacionadas a outros aplicativos móveis, o *Youtube* se sobressaiu em relação às demais plataformas de *streaming*. Finalmente, o uso de dicionários para a prática de compreensão oral da pronúncia, além da produção e compreensão oral por meio de aplicativos de aprendizagem de línguas foram *affordances* de emergência bastante equilibrada por parte dos aprendizes, uma vez que também foram indicadas por metade dos participantes (3/6). Esses resultados revelam que o uso dos dispositivos e aplicativos móveis pode ser aliado ao processo de desenvolvimento de habilidades orais, atuando de forma complementar às aulas presenciais de língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Móvel; Perspectiva Ecológica; *Affordances*; Língua Adicional; Habilidades Orais.



## ABSTRACT

From 2013 onwards in Brazil, access to the internet via mobile devices has expanded the possibilities of communication and socialization between users, and the field of language learning is inserted in the same context of social influence. Mobile learning in language teaching has now become consolidated, yet it lacks further reflections on the relationship between learners and their electronic devices in the context of oral competence activities. Given this, this paper aims to 1) identify the affordances indicating the perception of learners regarding the use of mobile phones and the WhatsApp application as support for oral production in Portuguese as a Foreign Language (PFL); 2) identify mobile applications that can contribute to oral development in PFL; 3) discuss aspects regarding the incorporation of the WhatsApp application as an opportunity-enhancing resource during the preparation for the Celpe-Bras Exam interview. The experience analyzed in this study was attended by six international students, aged between 18 and 23, candidates for the Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G) at a Brazilian public university. This study is based on the theoretical assumptions of mobile and ubiquitous learning (CROMPTON, 2013; PEGRUM, 2014; YAHYA et al., 2010; SACCOL, SCHLEMER, 2011; GREFF et al., 2018), the ecological approach (VAN LIER, 2002; 2010), and the Affordance Theory (GIBSON, 1986; NORMAN, 1999, 2013; STROFEGEN, 2003; PAIVA, 2010). A 12-week training via WhatsApp supported the collection of data from interviews and questionnaires. This experience allowed us to verify that the most prominent affordance involving the use of WhatsApp concerns the indirect work of oral production, that is, listening to the researcher's feedbacks directed to the different research participants. Other affordances such as producing a speech script, recording different audio versions, listening to the audio itself, and listening to the audio produced by the classmates appear to be quite balanced in the study, being mentioned in the appropriations of half of the apprentices investigated (three out of six). Regarding affordances focused on oral production and comprehension related to other mobile applications, YouTube has stood out compared to other streaming platforms. Finally, the use of dictionaries as support for the practice of pronunciation comprehension, and oral production and comprehension through language learning applications were also balanced affordances, being mentioned by half of the participant learners (three out of six). These results indicate that the use of mobile devices and applications can be combined with the oral skills development process, acting as a complement to in-class foreign language.

**Key-words:** Mobile learning; ecology of learning; affordances; additional language; oral skills.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aprendizagem Móvel vs. Aprendizagem Mediada por Computadores .....	19
Figura 2 – Ilustração de affordance .....	36
Figura 3 – Identificação dos grupos .....	45
Figura 4 – Mostra 1: Tarefa 6 grupo Práticas de PLA 1.....	46
Figura 5 – Mostra 2: Tarefa 6 do grupo Práticas de PLA 2.....	47
Figura 6 – C_gana realiza sua tarefa .....	56
Figura 7 – E_gabao realiza sua tarefa.....	56
Figura 8 – E_honduras próximo ao CEU (Centro Esportivo Universitário da UFMG).....	82
Figura 9 – S_honduras e K_honduras na igreja.....	83
Figura 10 – S_honduras em Sabará .....	83
Figura 11 – E_gabao realizando sua tarefa de localização .....	85
Figura 12 – C_gana realizando sua tarefa de localização.....	85

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados da União Internacional de Telecomunicações (UIT). .....	16
Gráfico 2 – Indicação de acesso regional à rede por banda larga fixa ou banda larga móvel..	24
Gráfico 3 – Estatísticas Anatel .....	25
Gráfico 4 – Uso dos dispositivos de gravação.....	61
Gráfico 5 – <i>Affordances</i> ligadas à produção de áudios .....	62
Gráfico 6 – <i>Affordances</i> ligadas ao trabalho de apoio à oralidade .....	65
Gráfico 7 – <i>Affordances</i> de apoio à compreensão oral.....	66
Gráfico 8 – Resultado geral de <i>Affordances</i> em prol da oralidade na experiência mediada pelo WhatsApp.....	67
Gráfico 9 – Compreensão oral em outros aplicativos do celular.....	79

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Affordances</i> pedagógicas .....	38
Tabela 2 – Possíveis <i>affordances</i> a serem identificadas no uso celular .....	39
Tabela 3 – Designação dos alunos do Grupo Práticas de PLA 1 .....	44
Tabela 4 – Designação dos alunos do Grupo Práticas de PLA 2 .....	44
Tabela 5 — Tarefas Grupo Práticas de PLA 1 .....	47
Tabela 6 – Tarefas Grupo Práticas de PLA 2 .....	48
Tabela 7 – Perguntas de pesquisa .....	50
Tabela 8 - Objetivos de pesquisa.....	51

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
DCE	Departamento de Assuntos Educacionais
FALE	Faculdade de Letras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
MALL	Mobile Assisted Language Learning - Aprendizagem móvel
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC-G	Programa Estudante-Convênio de Graduação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLA	Português Língua Adicional
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio
Pré-PEC-G	Preparatório para o Programa Estudante-Convênio de Graduação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UIT	União Internacional de Telecomunicações

## SUMÁRIO

<b>1. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>12</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>18</b>
2.1 Aprendizagem Móvel .....	18
2.1.1 O celular como recurso para a aprendizagem de línguas .....	23
2.1.2 O <i>WhatsApp</i> em contexto de aprendizagem de línguas.....	28
2.1.3 Breve panorama de estudos sobre o <i>WhatsApp</i> como recurso de aprendizagem móvel de línguas.....	30
2.2 A Perspectiva Ecológica na aprendizagem de línguas.....	32
2.3 <i>Affordances</i> .....	33
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>41</b>
3.1 DEFINIÇÕES DE NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	41
3.2 Os participantes da pesquisa .....	42
3.3 Descrição dos grupos e duração da experiência.....	44
3.4 tarefas.....	45
3.5 Instrumentos de coleta de dados.....	48
3.6 Procedimentos de Análise.....	50
<b>4. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>52</b>
4. 1 O PERFIL TECNOLÓGICO DOS APRENDIZES .....	53
4.2 <i>Affordances</i> de mobilidade e de ubiquidade do celular.....	53
4.3 <i>Affordances</i> na funcionalidade de áudio do celular.....	57
4.4 <i>Affordances</i> ligadas à compreensão oral ligadas a outros aplicativos do celular.....	68
4.5 <i>Affordances</i> de compreensão escrita nos aplicativos do celular.....	80
4.6 Potencialidades do <i>whatsapp</i> e imersão.....	81
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
APÊNDICE A – MODELO DE AUTORIZAÇÃO.....	102
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	103
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL .....	105
APÊNDICE D – FORMULÁRIO GERAL.....	109
APÊNDICE E – ATIVIDADES DO WHATSAPP GRUPO PRÁTICAS DE PLA 1.....	113

APÊNDICE F - ATIVIDADES DO WHATSAPP GRUPO PRÁTICAS DE PLA 2.....	116
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TACLE).....	118
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE.....	122
ANEXO C - TRAVA-LINGUAS UTILIZADOS NOS GRUPOS PRÁTICAS DE PLA 1 E PRÁTICAS DE PLA 2.....	124

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

É preciso ver primeiro as potencialidades do indivíduo; a máquina é apenas um instrumento. Deve-se preocupar com a emancipação do sujeito, favorecendo o desabrochar de seu potencial. (COSCARELLI 2007, p. 94)

O interesse em desenvolver este trabalho nasce de duas faces: a primeira é a atuação da pesquisadora no projeto de extensão Taba<sup>1</sup> Eletrônica e a segunda é do exercício da docência no Curso Preparatório para o Programa Estudante-Convênio de Graduação (doravante Pré-PEC-G). Em sua edição de 2015, a pesquisadora ainda compunha o quadro de colaboradores da Taba Eletrônica e, nessa ocasião, o projeto passou a explorar as possibilidades pedagógicas dos dispositivos e aplicativos móveis na formação de professores de línguas. As experiências de formação ali desenvolvidas passaram a fazer parte da docência da pesquisadora no ensino de Português Língua Adicional (PLA), fazendo com que também buscasse explorar as possibilidades de tais recursos como apoio para a aprendizagem dos alunos no curso preparatório para o PEC-G, convênio que se apresenta a seguir.

O Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)<sup>2</sup> criado oficialmente em 1965 e, atualmente, regido pelo Decreto nº 7.948 de 2013, é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE), e pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país (IES). O programa oferece a estudantes de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico, a oportunidade de realizar seus estudos de Graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Atualmente, cinquenta e nove países participam do PEC-G, sendo vinte e cinco da África, vinte e cinco das Américas e nove da Ásia. A África é o Continente de origem da maior parte dos estudantes, contando com 76% dos selecionados. Os cursos com o maior número de vagas oferecidas são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia, mas para realizar os estudos de graduação completos em alguma Instituição de Ensino Superior brasileira conveniada ao PEC-G, como é o caso da UFMG, o estrangeiro, cujo país de origem não seja membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), precisa adquirir o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-

---

<sup>1</sup> A Taba Eletrônica é um projeto de extensão da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que visa oferecer formação continuada para professores do Ensino Básico de todo o Brasil. As ações desse projeto promovem a capacitação de docentes de línguas adicionais, sobretudo Língua Inglesa, para a apropriação das tecnologias digitais (TDIC's) em sala de aula. Em sua edição de 2015, a formação oferecida pelo projeto tomou novo formato, tornando-se totalmente digital e mediado pelo aplicativo WhatsApp.

<sup>2</sup> Demais informações, acesse: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>.



BRAS). A preparação para esse exame pode acontecer em um curso com duração de aproximadamente sete meses no Brasil para os alunos não oriundos de Estados da CPLP, cujo país de origem não dispõe de postos aplicadores do Celpe-Bras.

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros<sup>3</sup> é gerido pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outorgado pelo Ministério das Relações Exteriores. Esse exame formaliza o processo de seleção de estudantes internacionais no Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) à medida que o candidato alcança o nível intermediário de proficiência. A aplicação do Celpe-Bras é realizada em postos credenciados pelo INEP e se faz presente em todo o Brasil e em quatro Continentes (América, Ásia, África e Europa), em duas edições anuais, sendo uma abril/maio e outra em outubro.

A concepção teórica que fundamenta o exame considera a interação social e a realização de ações no mundo por meio da língua. A estrutura do Exame Celpe-Bras é composta por uma parte individual de avaliação oral com uma entrevista com duração de vinte minutos, em que o candidato é avaliado por dois examinadores. A parte escrita está composta por quatro tarefas de produção escrita por cada candidato<sup>4</sup>. A pontuação está distribuída entre 0, nível básico e sem certificação, e 5, nível avançado superior, pontuação máxima da avaliação. Os candidatos ao PEC-G precisam alcançar o nível mínimo de certificação, nota 2, intermediário, e têm uma única oportunidade de se submeterem a esta avaliação, segundo regimento do programa.

No contexto da preparação para o Exame Celpe-Bras, o português pode ser entendido como língua adicional, essa é a designação que adoto no presente trabalho. Adicional é uma definição considerada por Leffa (2014), Jordão (2014), Schalatter e Garcez (2012) e pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), cuja descrição do termo adicional engloba os conhecimentos que um aluno já possui sobre outras línguas e que lançará ao processo de aprendizagem de um novo idioma. Para os estudiosos, diferentes condições e diferentes fins podem ser consideradas na aprendizagem de uma língua definida como adicional: segunda, terceira língua, língua de herança, língua de acolhimento, língua estrangeira e para fins específicos: negócios, turismo, ciência.

---

<sup>3</sup> Demais informações, acesse: <http://portal.inep.gov.br/aco-es-internacionais/celpe-bras>.

<sup>4</sup> Essa parte é composta por quatro tarefas para a composição de textos. Convém ressaltar que o Celpe-Bras é um exame que avalia o desempenho linguístico dos alunos. Compreensão oral e escrita na parte coletiva do exame são contempladas nas duas primeiras e nas propostas de produção. A compreensão escrita é feita na terceira e na quarta tarefa da prova. O formato deste exame não é o mesmo que o DELE, SIELE, por exemplo.

Passa-se agora a descrição do que são consideradas habilidades orais na presente pesquisa. O termo é aqui adotado a partir das considerações de Miranda (2015), cujas descrições trazem a compreensão de habilidades orais como exercícios cognitivos que envolvem a compreensão e a produção oral na comunicação. A estudiosa se baseia em Field (2009), Nation e Newton (2009), para demonstrar que a compreensão oral, salvo casos específicos<sup>5</sup>, é um dos primeiros exercícios cognitivos que são realizados para desenvolver a produção oral no processo de aquisição de uma língua. Na presente pesquisa, o foco voltado ao trabalho com a produção oral, uma das habilidades orais, cria a necessidade de se definir, de forma específica, esse conjunto de habilidades, como aqui se faz. Contudo, não se abstém de reconhecer que as informações contidas nos questionários e nas entrevistas possam considerar também a integração entre as diferentes habilidades comunicativas no trabalho voltado direta ou indiretamente à produção oral.

Sobre as motivações que direcionaram este estudo para a produção oral no contexto do curso preparatório para o Exame Celpe-Bras nas instâncias do PEC-G. A primeira são as oportunidades de prática de oralidade em sala de aula durante o curso. O curso preparatório, com duração de aproximadamente sete meses,<sup>6</sup> conta com uma variedade cultural muito grande de alunos que compõem a sala.

Assim, além dos desafios relacionados à língua materna, o aluno ainda pode apresentar timidez, atitude que a depender do ritmo de aprendizagem do aluno, pode retirar dele a oportunidade de trabalhar sua habilidade oral. Nesse percurso, também se colocam os valores culturais que cada aluno traz para a sala de aula e que podem inibir sua participação e interesse em debater um tema ou mesmo causar interesse de ampliar a discussão. Contudo, somado a essas particularidades, tem-se o tempo de duração dos encontros que, ainda sendo equivalente a quatro horas, pode ser insuficiente para a participação ativa de todos.

Outro ponto é a imersão linguística, na qual os alunos se encontram durante o curso preparatório. Naturalmente, se estão imersos poderiam usufruir de mais oportunidades de prática, mas a experiência da imersão apresenta potencialidades e limitações. Entre as potencialidades está a compreensão oral, que possibilita a aquisição contextualizada de vocabulário, contudo, há limitações para essa experiência que se materializam na escolha do aluno de interagir pouco com brasileiros, de se manter muito ligado aos colegas que

---

<sup>5</sup> Se consideramos os membros da comunidade surda, essa situação não se enquadra, pois é exatamente por não lançarem mão do mesmo exercício cognitivo de compreensão oral, a tendência é que estes membros não disponham também da produção oral.

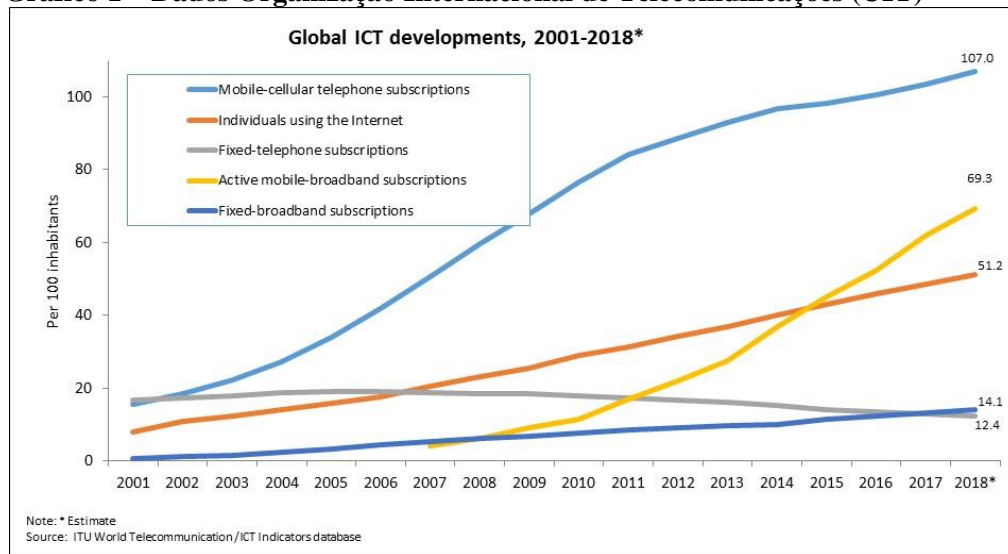
<sup>6</sup> Acontece entre fevereiro e outubro, pois os estudantes postulantes ao PEC-G realizam a segunda edição do exame.

compartilham a mesma língua materna ou uma língua adicional que dominam. É muito comum antes das aulas vê-los se comunicando em suas línguas de origem e em outras línguas adicionais.

Essas observações e o uso constante dos dispositivos móveis, em sala de aula, por parte dos aprendizes, deram origem a inquietação que motivou o questionamento sobre a relação que os seis aprendizes envolvidos nesta pesquisa poderiam ter com seus dispositivos móveis. Assim sendo, busca-se saber em que medida eles se valem de tais dispositivos para trabalhar a habilidade oral em português como língua adicional, considerando o contexto de imersão no qual se encontram. Sobre essa inquietação se destaca que a mesma, teoricamente, se sustenta na teoria das *affordances* cunhada por Gibson (1986), em que o estudioso destaca as percepções que os indivíduos podem lançar sobre o ambiente, sobre os objetos e sobre outros indivíduos no reconhecimento das potencialidades e limitações que podem emergir da interação entre esses elementos.

É importante destacar que no início do curso o grupo geral de alunos precisou ser organizado em duas turmas, em função da maior ou menor grau de proximidade de suas línguas maternas com o português, a turma 1 estava composta por oito alunos falantes de espanhol. A turma 2 do curso geral estava composta por 8 alunos, sendo uma falante de inglês e sete falantes de francês. Da turma 1, quatro aprendizes demandaram uma experiência de aprendizagem além da sala de aula com uso do dispositivo móvel e da turma 2, dois aprendizes demandaram o mesmo. Conforme se detalha na metodologia, dessas demandas irá surgir o Grupo de Práticas de PLA 1 e o Grupo de Práticas de PLA 2.

Para justificar as demandas da Linguística Aplicada (LA) que podem receber atenção na proposta do presente estudo, apresentam-se os dados da União Internacional de Telecomunicações (UIT) de 2018 que indicam crescimento mundial do acesso à internet por meio de dispositivos móveis, conforme demonstra o gráfico a seguir:

**Gráfico 1 – Dados Organização Internacional de Telecomunicações (UIT)**

Fonte: UIT (2018).

Como é cada vez mais amplo o uso das tecnologias digitais móveis no acesso à rede de internet, as formas de comunicação, de interação social e de busca de informações se encontram em mudança e a aprendizagem de línguas não se isenta de tais alterações. Diante disso, Dias e Pimenta (2015), Gomes Junior (2018), Paiva (2018) indicam necessidade de se ampliar as discussões acerca do trabalho com as habilidades orais em língua adicional no cenário móvel que se apresenta. Nesse sentido, o presente estudo corporifica uma contribuição que visa jogar luz às reflexões sobre as potencialidades e as limitações que aprendiz/usuário destaca em sua relação com os dispositivos e aplicativos móveis em prol do trabalho de sua competência oral. Este estudo também tem como foco servir de embasamento teórico para futuras pesquisas da linha de linguagem e tecnologia no campo da Linguística Aplicada (LA).

Outra justificativa que sustenta a presente análise é a visibilidade que este estudo busca oferecer ao processo de preparação para o Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) que, conforme indicam Diniz e Bizon (2015) se trata de uma ação de grande relevância para o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior no Brasil, que ainda carece de uma política nacional para seu melhor gerenciamento<sup>7</sup>. Este trabalho oferece visibilidade ao PEC-G em sua concepção, tornando público para órgãos como MEC e o MRE e para comunidade acadêmica as estratégias complementares que os candidatos ao Programa Estudante-Convênio adotam para superar as adversidades com as quais podem se deparar em seu processo de formação em PLA. Vale salientar que aprendizagem de português nesse

<sup>7</sup> Esta pesquisa não tem o processo de internacionalização do Ensino Superior (KNIGHT, 2003; MOROSINI, 2006; ROBSON 2017; SOUSA, 2017) como um conceito basilar, no entanto, é importante esclarecer que PEC-G constitui uma ação desse processo.

contexto do Celpe-Bras é um percurso fundamental para ingresso desse aprendiz no Convênio PEC-G.

Colocadas as justificadas, destacam-se os objetivos que surgem a partir das demandas da linha de pesquisa e do contexto específico que se busca analisar:

- a) Objetivo geral: buscar melhor entendimento sobre potencialidades do celular e do aplicativo WhatsApp como recursos oportunizadores de práticas de oralidade na aprendizagem de Português Língua Adicional (PLA).
- b) Objetivos específicos:
  1. Identificar as *affordances* que indicam a percepção dos aprendizes sobre o uso do WhatsApp e do celular como apoio à produção oral em PLA;
  2. Identificar os aplicativos móveis que podem contribuir com o desenvolvimento oral em PLA;
  3. Discutir a incorporação do *WhatsApp* como recurso ampliador de oportunidades de preparação oral para entrevista do Exame Celpe-Bras.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos: No primeiro capítulo foram apresentadas as motivações para esta investigação, o contexto de realização sobre o qual recaem as análises aqui propostas, a saber: o Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e o Exame Celpe-Bras e a conceitualização do Português na condição de Língua Adicional. Esse capítulo também expôs as perguntas de pesquisa, a justificativa e os objetivos da investigação. No segundo capítulo, é descrita a fundamentação teórica do trabalho. Na primeira seção do capítulo se apresenta o conceito de aprendizagem móvel e ubíqua. Duas subseções compõem a segunda seção do segundo capítulo: uma contendo a exposição de experiências de aprendizagem de línguas com celulares e outra contendo experiências de aprendizagem de línguas, por meio do aplicativo *WhatsApp*. A terceira seção desse capítulo traz uma definição de perspectiva ecológica na aprendizagem de línguas e, finalmente, a quarta seção traz esclarecimentos sobre o conceito de *affordances* e sua relação com a aprendizagem de línguas. O terceiro capítulo traz a metodologia do presente trabalho e está organizado em seis seções na seguinte ordem: definição metodológica da pesquisa, participantes do estudo, descrição de grupos do *WhatsApp* e duração da experiência, tarefas, geração de registros, procedimentos de análise. O quarto capítulo traz a discussão de dados da pesquisa. A ordem de suas seções se coloca da seguinte forma: perfil tecnológico dos aprendizes, a *affordances* da mobilidade dos celulares, *affordances* dos dispositivos de áudio, *affordances* ligadas à compreensão oral ligada aos diferentes aplicativos do celular, o contexto de imersão no uso do celular. Para finalizar o trabalho, está o capítulo 5 com as conclusões do trabalho.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Qualquer um pode ser membro da rede, desde que domine a linguagem de cada tipo de atividade. A dificuldade é saber quais são as competências suficientes para dominar o processo. (KENSKI 2012, p. 36)

O presente capítulo, organizado em três seções, traz os conceitos que embasam este estudo. A primeira seção traz a definição de aprendizagem móvel e ubíqua, contando com três subseções: a primeira com uma breve descrição do aplicativo *WhatsApp*, a segunda com experiências de aprendizagem de línguas com utilização de celulares e a terceira com exemplos de aprendizagem de línguas com uso do *WhatsApp*. A terceira seção do trabalho traz uma breve descrição sobre a perspectiva ecológica na aprendizagem de línguas. A quarta e última seção expõe conceito de *affordances* e sua aplicação na aprendizagem de línguas.

### 2.1 Aprendizagem Móvel

Traxler (2007) define a aprendizagem móvel (MALL em inglês)<sup>8</sup> como uma modalidade educacional mediada por dispositivos portáteis, predominantemente, o uso de *smartphones*, *palmtops*, PDAs e seus periféricos, *tablets*<sup>9</sup>. No que se refere às características deste tipo de aprendizagem, o seguinte esquema ilustra as percepções do autor acerca desta modalidade em comparação com a aprendizagem mediada por computadores (CALL)<sup>10</sup>:

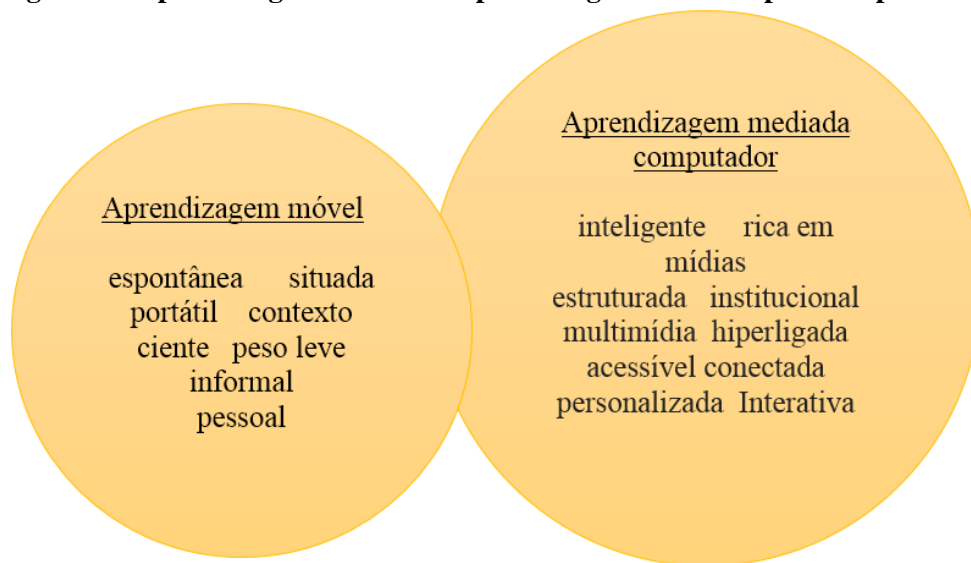
---

<sup>8</sup> mobile Assisted Language Learning - MALL

<sup>9</sup> Trecho original: Mobile learning can perhaps be defined as ‘any educational provision where the sole or dominant technologies are handheld or palmtop devices. This definition may mean that mobile learning could include mobile ‘phones, smartphones, personal digital assistants (PDAs) and their peripherals, perhaps tablet PCs and perhaps laptop PCs, but not desktops in carts and other similar solutions (TRAXLER, 2005, p. 262- 263).

<sup>10</sup> Computer Assisted Language Learning - CALL

**Figura 1 – Aprendizagem Móvel vs. Aprendizagem Mediada por Computadores<sup>11</sup>**



Fonte: Traxler (2005, p. 264).

Essa caracterização construída por Traxler (2005) recebeu críticas na comunidade científica por delimitar a aprendizagem móvel aos dispositivos tecnológicos, quando de fato esse processo também envolve coadjuvantes como: os conteúdos, o contexto e os aprendizes, evidentemente, é importante considerar que, apesar de criticada, foi uma proposta inicial que mobilizou reflexões acerca da definição desse conceito, levando em conta a dinamicidade das relações sociais que foram potencializadas e modificadas com a inserção de tais dispositivos na sociedade.

Diante disso, Crompton (2013), partindo da definição de autores como Quinn (2000) e Soloway (2001) Taylor e Vavoula (2007) que consideravam a aprendizagem móvel como uma modalidade na palma da mão, propôs uma redefinição do termo. A partir de uma revisão da literatura dos autores mencionados, Crompton (2013, p. 04) definiu a aprendizagem móvel como: “aprendizagem em múltiplos contextos, através de interações sociais e de conteúdo, usando dispositivos eletrônicos pessoais”. Ampliando também de Traxler (2005) e comunicando-se teoricamente com Pachler, Cook e Bachmair (2010), Crompton (2013) elenca pontos característicos que considera fundamentais nesta modalidade de aprendizagem, a saber: contingente, situada nas demandas imediatas, autêntica, personalizada e sensível ao contexto. Essas características correspondem às seguintes descrições: Contingente: a contingência se deve à possibilidade de que o aluno tem de aprender e sanar suas dúvidas em qualquer lugar. Para a autora, a experiência de aprendizagem móvel pode ultrapassar os espaços formais, nos quais essa experiência se institucionaliza. Um exemplo que se pode considerar para

<sup>11</sup> Versão traduzida pela autora.

compreender essa característica é uma situação que ilustre a passagem do aluno por uma rua. No ponto em que se encontra ele pode se deparar com um *outdoor* ou com uma manifestação e pesquisar em seu celular, através do aplicativo de navegação, os significados veiculados nesse espaço ou nesse evento. Situada: o termo situado aplicado como uma característica dessa modalidade expressa a possibilidade que o aluno tem de atender as suas demandas urgentes de aprendizagem através do dispositivo móvel. Isso significa que a construção ou mesmo a ampliação de conhecimento sobre um assunto que está sendo discutido, em sala de aula, pode ser facilmente pesquisado pelo aluno em seu celular. Há também a possibilidade de o aluno utilizar seu dispositivo para pesquisar o assunto estudado em sala de aula e esclarecer pontos que não tenha compreendido suficientemente com as explicações de seus professores. Autêntica: a autenticidade é uma característica da aprendizagem móvel que faz referência ao contexto, ao entorno social do aluno, ou seja, a possibilidade que o aluno tem de compreender um conteúdo a partir do seu dispositivo móvel, de uma tecnologia digital que é de seu interesse e que faz parte de seu cotidiano, que passa a ser incorporada a sua aprendizagem. Personalizada: a personalização na aprendizagem móvel é uma característica que remete ao ajuste nas condições de acesso do aluno. Nesse sentido, o acesso a um vídeo de preferência do aluno pode acontecer sob diferentes condições. Ele pode optar por escutar o som com volume mais alto se estiver sozinho ou com fone de ouvido se estiver em um trem ou em uma mesa com outras pessoas. E tudo isso, sem interromper sua escuta independente do ponto no qual esteja. Sensível ao contexto: a sensibilidade ao contexto se relaciona à ubiquidade dos dispositivos móveis, pois expressa o atendimento dentro da medida na qual o aluno apresenta em um determinado contexto. Uma situação que ilustra esse descritor é o contexto em que o aluno está aprendendo sobre ângulos, então ele tem a possibilidade de ir a um playground com seu dispositivo móvel e, na medida em que acessa as informações sobre esse tema, ele interage com essas formas presentes no playground. É uma experiência mais concreta de aprendizagem, se comparar a mesma mediada pelo livro didático em sala de aula.

E para entender este conceito, também é importante compreender duas questões, a noção do que é portátil e a noção do que é móvel e, por fim, os diferentes níveis de mobilidade envolvidos nessa modalidade de aprendizagem. Pegrum (2014), baseado em Puentedura (2012), destaca que portáteis são os dispositivos que podem ser utilizados no ponto A e no ponto B, de uma forma não contínua, ou seja, é necessário desconectar os materiais do ponto A para utilizá-los no ponto B. Móveis são os dispositivos que podem transitar do ponto A ao ponto B sem interrupções de uso conectados ou não à rede de internet. Sobre a mobilidade, Pegrum (2014) destaca os níveis em que aprendizagem móvel pode ser sustentada. Para o estudioso, o primeiro



nível se sustenta na mobilidade dos dispositivos, o segundo nível na mobilidade dos da aprendizagem e o terceiro e mais complexo se refere à mobilidade dos dispositivos, da aprendizagem e dos aprendizes.

Convém destacar que para Pegrum (2014), a aprendizagem móvel é uma modalidade que converge características que em princípio parecem opostas, mas que no fim se complementam e ampliam as possibilidades de apropriação por parte dos usuários, sendo social e individual, local e global, episódica e estendida. As definições para este autor são as seguintes: social e individual: o termo social remete à natureza dos aplicativos e das redes e também as escolhas dos grupos dos quais deseja participar para interagir e colaborar. No entanto, essa caracterização também remete às escolhas dos aplicativos que melhor atendem demandas da esfera individual do aluno. Local e global: o termo local alude à possibilidade que o aluno tem de conhecer melhor seu contexto e aprender sobre esse contexto através do seu dispositivo móvel. Ao mesmo tempo, a conectividade do dispositivo móvel que media a experiência de aprendizagem local pode expandir essa experiência a espaços e a contextos mais amplos, globais. Episódico e estendido: o termo episódico se refere à possibilidade que o aprendiz tem de aproveitar pequenos espaços de tempo para aprender. Nessa caracterização, a aprendizagem é entendida como um processo gradual que se desenvolve por um longo tempo fragmentado em pequenos momentos.

Outro ponto vinculado à aprendizagem móvel é a ubiquidade. Yahya, Ahmad e Jalil (2010) consideram a ubiquidade uma qualidade que acompanha as tecnologias digitais móveis, especialmente, os recursos da tecnologia digital pervasivos, ou seja, aqueles cujas configurações que se adaptam aos diferentes dispositivos e que por isso invadem o cotidiano das pessoas. Assim sendo, a ubiquidade que se manifesta no aspecto pervasivo dos aplicativos de que disponíveis nos dispositivos móveis, permite que o usuário aprenda o conteúdo certo, no lugar certo e na hora certa. Na definição dessa qualidade, os autores utilizam o termo “certo” para evitar equívocos que venham a relacionar a ubiquidade aos termos “qualquer conteúdo”, “a qualquer momento” e em “qualquer lugar móvel”. Yahya, Ahmad e Jalil (2010) também destacam que essa qualidade da aprendizagem móvel, que está relacionada ao acesso à informação vem acompanhada de outras características, a saber: permanência, acessibilidade, imediatismo, interatividade, sensibilidade ao contexto. Sobre estas características, os autores destacam as seguintes descrições:

- Permanência: as informações permanecem em rede a menos que os alunos as removam propositalmente;

- Acessibilidade: as informações estão sempre disponíveis para que os alunos precisarem usá-las;
- Imediatividade: a informação pode ser recuperada imediatamente pelos alunos;
- Interatividade: os alunos podem interagir com colegas, professores e especialistas de forma eficiente e eficaz através de diferentes mídias;
- Contexto-ciente: o ambiente pode se adaptar à situação real dos alunos para fornecer informações adequadas para os alunos (YAHYA; AHMAD; JALIL, 2010, p. 121).

Compartilham dessa mesma definição sobre ubiquidade Cope e Kalantzis (2008), Saccol e Barbosa (2011) e Greff Peres e Bertagnolli (2018). Este último autor, em especial, exemplifica em sua experiência docente a ubiquidade dos dispositivos em prol da aprendizagem de seus alunos. O autor criou um aplicativo com o conteúdo de aulas de cálculo em um Instituto Federal (IF) no Brasil. A demanda por essa informação certa, no lugar certo e no momento certo, partiu das dificuldades de seus alunos de compreenderem conteúdos de cálculo, assim, o autor resolveu criar um aplicativo de celular que trazia a explicação do conteúdo, com a disposição de exercícios para que, em diferentes lugares, em seus momentos de estudo, os alunos pudessem acessar explicações mais simples e esclarecer suas dúvidas. O objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem para espaços, além da sala de aula, trouxe resultados positivos para essa experiência.

Encerra-se o texto da primeira seção do presente capítulo destacando que a aprendizagem móvel corresponde a um componente das práticas, que sustentam a cultura da convergência. Jenkins (2009) denomina como cultura da convergência o conjunto de práticas que envolvem o uso de diferentes tecnologias digitais e não digitais de forma paralela. Tais práticas para esse autor permitem que o usuário seja receptor e produtor de conteúdo. A manifestação de práticas convergentes na aprendizagem móvel ocorre na combinação que o usuário faz de uso de computadores portáteis, computadores de mesa, de smartphones e de tablets. Contudo, Jenkins (2009) também chama a atenção sobre esse convívio paralelo das tecnologias digitais e de outras formas de tecnologia.

O estudioso adverte que gerenciar diferentes modalidades de acesso à informação é também um processo de grande instabilidade, em que vantagens, desvantagens, benefícios e interesses diversos se complementam e se contrapõem ao mesmo tempo. Como exemplo, o autor menciona a cultura participativa de fãs de filmes como Guerra nas Estrelas na produção do mesmo. Por um lado, há a vantagem de que os produtores podem retirar ao reconhecer e acompanhar os interesses de seu público para o desenvolvimento deste trabalho. Por outro, há

os direitos autorais dos produtores que se colocam em jogo, pois dar a liberdade criativa aos fãs pode também ameaçar os interesses econômicos da empresa com a criação de uma marca paralela.

Transpondo o exemplo para o contexto de aprendizagem de línguas, ainda que o aluno possua todas as possibilidades na palma da mão também e fora dela é necessário que lance mão da habilidade de filtrar informações verdadeiras, úteis a sua demanda e ter habilidades de navegação em rede. Nesse sentido, ainda que os livros impressos não deem conta de suprir todas as demandas do aluno, que ele necessite buscar o conteúdo e buscá-lo de forma cada vez mais interativa na rede, é preciso que o aprendiz disponha de habilidades de filtrar o que contempla suas demandas. Isso quer dizer que, nesse contraponto, é necessário desenvolver o letramento digital<sup>12</sup> do aluno. Especialmente, quando se refere a um período de grande circulação de *fake News*.

### **2.1.1 O celular como recurso para aprendizagem de línguas**

Para pensar na aprendizagem pautada nas tecnologias móveis se inicia a seção expondo dados acerca do acesso à rede via dispositivos móveis no contexto brasileiro. Essa demonstração se faz necessária para ajudar a compreender, de maneira mais próxima, o contexto sobre o qual se debruça essa investigação. Na introdução foi possível verificar a adesão aos celulares e o acesso crescente à internet por meio dos dispositivos móveis no âmbito mundial através dos dados da UIT. Agora, retoma-se a ilustração dessa situação no Brasil por meio de dados retirados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios (PNAD) sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2016. Tendo em vista que a pesquisa considera o uso de diferentes tecnologias digitais em domicílios das cinco regiões do país, faz-se recorte e se detém no uso dos dispositivos móveis e no acesso à internet via esses dispositivos.

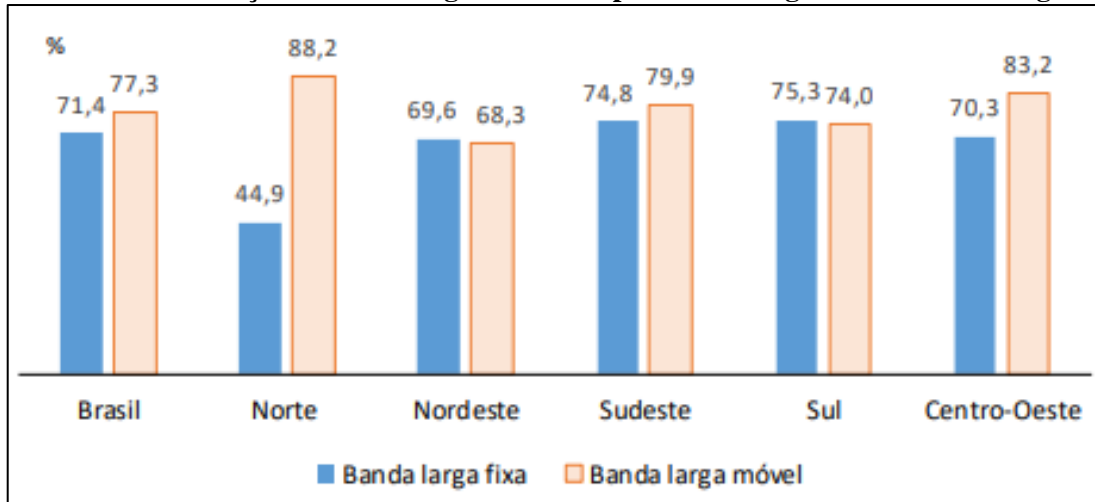
No entanto, antes de indicar os gráficos é importante introduzir informações sobre a crescente utilização dos dispositivos móveis no Brasil, pois no ano em questão 92,6% consultados indicaram uso frequente dos celulares. Sobre a indicação do acesso à internet de

---

<sup>12</sup> De acordo com Ribeiro e Coscarelli (2005), letramento digital são as práticas sociais de leitura e escrita. No ambiente digital especificamente, as habilidades de leitura e escrita se relacionam à capacidade de interação com textos orais e escritos, considerando os propósitos em que ocorre essa interação.

acordo com o dispositivo, 97,2% dos domicílios, na pesquisa geral, demonstravam acesso via celular. O Gráfico 3 demonstra o acesso ao tipo de rede (banda larga ou banda fixa) por região.

**Gráfico 2 – Indicação de acesso regional à rede por banda larga fixa ou banda larga móvel**

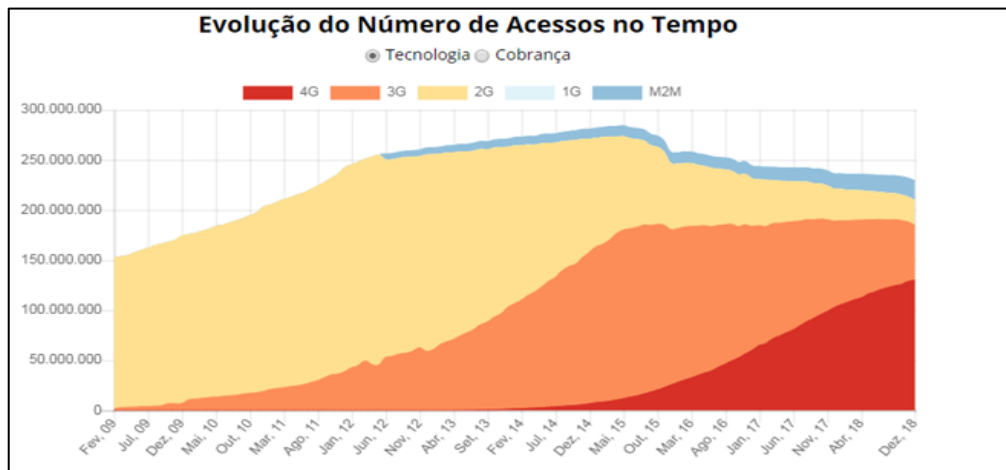


Fonte: IBGE (2016, p. 24).

Como é possível observar, é crescente o acesso à rede por meio de dispositivos móveis em todo o país. O acesso à banda larga móvel se equipara cada vez mais ao acesso à internet via banda larga fixa em três regiões do país. E na região Norte é expressiva a superação do acesso à internet via banda larga móvel, sendo praticamente o dobro do acesso à rede via banda larga fixa.

Além do acesso à rede em função do dispositivo, também se destaca o tipo de conexão cada vez mais crescente no país. Para isso se apresentam as estatísticas da ANATEL, que mostram que em um espaço de nove anos tem crescido o acesso aos diferentes serviços de conexão à internet móvel e a cada período, conforme evoluem as tecnologias de conexão, cresce também o número de adeptos às formas de acesso mais avançadas. De 2013 em diante, o acesso à conexão com velocidade 4G tem despontado no mercado. O gráfico a seguir ilustra de forma clara essa colocação considerando o ano de 2018.

Gráfico 3 – Estatísticas Anatel



Fonte: ANATEL (2015).

Possível ver os números indicados nestes gráficos como um alerta às demandas por estratégias de ensino que visem incorporação de dispositivos móveis para uma aprendizagem produtiva. Em meio a tantas opções que facilmente se colocam aos aprendizes, torna-se fundamental delimitar o que é importante aprender e as formas de gerenciar a aprendizagem a partir da apropriação dos dispositivos móveis. Pensando nesse novo panorama, em 2014, a UNESCO lançou as Diretrizes para Aprendizagem Móvel. Nesse documento, elaborado por especialistas em Educação de mais de vinte países, a instituição sugere orientações para a elaboração de currículos que visem implementar práticas de incorporação dos dispositivos móveis, a fim de promover a inclusão educativa em diferentes países do mundo.

Exemplificando a incorporação nas práticas de ensino/aprendizagem sugeridas nessas diretrizes, Paiva (2018) e Aragão e Souza (2017) mostram que o aluno na aula de língua adicional tem a opção de utilizar dicionários, de se apropriar de aplicativos de aprendizagem de línguas e também de recursos, que não se voltam exatamente para a aprendizagem de línguas, mas que podem ser apropriados para tal fim e aprender no metrô, no ponto de ônibus, na porta de um consultório médico, sentado na praça de alimentação de um shopping. Tudo depende do que ele opta por aprender e da capacidade de armazenamento de seu dispositivo.

Assim, a incorporação do celular à sala de aula não passa pela significação do dispositivo, pois ele já dispõe de valor social e invade o contexto de aprendizagem do aluno se trata de ressignificar as práticas de se ensinar e de se aprender. Nesse processo, um dos elementos que se precisa considerar é o nível de letramento digital de alunos<sup>13</sup>, pois como bem

<sup>13</sup> Letramento Digital nas definições de Ribeiro e Coscarelli (2005) referem-se as habilidades de leitura, escrita e navegação que o usuário tem ao utilizar a internet. Dentre essas habilidades faz-se presente o requisito de filtragem e avaliação do valor de verdade das informações buscadas na navegação em rede.

apontam as estudosas, não é o puro acesso que automaticamente confere habilidades de utilização por parte do aluno.

Na mesma linha de pensamento, Costa (2013) demonstra que os celulares aplicados de forma direcionada às demandas de aprendizagem, em sala de aula, de língua adicional podem tornar este processo mais dinâmico e mais atrativo para os aprendizes. Em sua experiência, Costa (2013) organizou sequências didáticas que visavam utilização de dispositivos móveis aos conteúdos, que estavam sendo aprendidos na Educação Básica na aula de Língua Inglesa, possibilitando que os alunos não apenas se apropriassem da possibilidade de realizar pesquisas, mas também de praticar a leitura, a escrita e a compreensão oral. Apesar das dificuldades até então de acesso dos estudantes aos dispositivos móveis, a autora conseguiu viabilizar o acesso de todos aos dispositivos móveis. Convém ressaltar que no ano em que essa experiência foi realizada, a aprendizagem móvel estava em sua fase embrionária no Brasil. Isso devido ao acesso aos aparelhos, aos modelos disponíveis no mercado, ao acesso à rede, os desafios eram outros se comparados ao que se tem hoje, que podem ser considerados maiores.

Schafer (2017) propôs uma experiência de aprendizagem móvel em uma disciplina da graduação em Letras alemão em uma Universidade pública no Rio de Janeiro. Com apoio de uma monitora, Schafer (2017) explorou a funcionalidade de escrita no aplicativo WhatsApp, a fim de favorecer um trabalho estendido dessa habilidade com seus alunos. Diariamente, um aluno era responsável por movimentar a interação escrita no idioma no grupo, fomentando a colaboração entre os alunos no esclarecimento de dúvidas na correção textual, na ampliação de conhecimentos sobre práticas sociais dos países, que têm o alemão como língua oficial.

Nessa experiência, Schafer (2017) se apropriou do WhatsApp como uma ferramenta de chat tutorado e destacou as interações como oportunizadoras de práticas para os alunos mais tímidos que indicaram demonstrar baixo filtro afetivo e, conseqüentemente, mais liberdade para interação do que no contexto de sala de aula. Além de uma oportunidade para os alunos mais proficientes no idioma, que no auxílio aos colegas, poderiam consolidar sua aprendizagem. Evidentemente, também foram colocadas as restrições deste recurso, contudo, tal questão estava relacionada às questões que partem do aprendiz e de seu empenho.

Caní *et al.* (2017) ao se debruçarem sobre novas formas de se aprender línguas no contexto das tecnologias móveis, analisa as potencialidades e as restrições de três aplicativos de celular para aprendizagem de inglês, a saber: *Lingualeo*, *English Grammar All Levels* e *Learning 2 Talk*, considerando os seguintes critérios: i) teoria de aprendizagem; ii) nível de contextualização; iii) nível de personalização; iv) tipo de interação; v) conteúdo abordado; e vi) interface. No estudo, os autores concluem que ainda que os aplicativos de jogos tenham o

objetivo de motivar a aprendizagem de língua adicional em sala de aula, há carências nas propostas dos jogos para que o aproveitamento efetivo de conteúdos ocorra para o aluno. A ausência de contextualização nas propostas e a condução de respostas que os jogos realizam podem levar os aprendizes a não vivenciarem a experiência de aprendizagem de forma autônoma, com exceção do *Lingualeo*.

Assim, os autores sugerem que, ainda que as possibilidades de aprendizagem estejam na mão do aprendiz por meio de aplicativos de gameficação, é necessário que critérios de escolha sejam estabelecidos para canalizar a dinâmica dos jogos em prol de um trabalho efetivo sobre as habilidades comunicativas dos aprendizes em língua adicional. Assim sendo, os autores advogam sobre a importância do papel do professor nesse contexto, que segundo os autores, é fundamental na ressignificação das práticas de ensino, que são perpassadas por inúmeras possibilidades de se ampliar os espaços em que se pode aprender. Isso significa que mais do que ter o recurso a mão, é importante estabelecer critérios que possibilitem definir as potencialidades e as restrições de tais recursos para os objetivos que aprendizes e professores desejam alcançar.

Alda e Leffa (2014), por sua vez, demonstraram em um levantamento de estudos que a utilização das tecnologias digitais móveis que a canalização dos celulares como artefatos mediadores de uma experiência de aprendizagem produtiva aos alunos, depende do planejamento didático para utilização de tais dispositivos em sala. Segundo autores, nos estudos que analisaram, a não realização desse planejamento ou a visão dos professores acerca dos celulares em sala de aula, consistiam em restrições maiores à incorporação dos smartphones em sala de aula do que necessariamente do repertório de recursos de que os celulares dispõem.

Finaliza-se a seção destacando o trabalho de Pachler *et al.* (2010), em que os autores trabalham a agência de aprendizes do Ensino Superior, a partir da incorporação dos dispositivos móveis. Nesse trabalho, os autores destacaram a ponte que os dispositivos móveis fazem o cotidiano dos alunos e o processo de aprendizagem em sala de aula. Destacando que nesse período, os alunos viram muitos benefícios nessa conexão entre a aprendizagem formal e informal, que possibilitou o trabalho com suas habilidades comunicativas sua comunicação a partir de uma apresentação multimodal. Apresentação, cujo processo de elaboração ocorreu no registro de informações externas à sala de aula.

### 2.1.2 *Whatsapp* em contextos de aprendizagem de línguas

Finalmente, outro conteúdo importante se refere ao aplicativo *WhatsApp*. Em seu site oficial (WATSAPP, 2019), o *WhatsApp* é definido como um aplicativo gratuito disponível para download nos sistemas operacionais Android e IOs, e cuja função é otimizar e automatizar a comunicação entre pessoas, atualmente, conectando mais de 1 bilhão de usuários em mais de cento e oitenta países. Sua identificação consiste no trocadilho da frase “*Whats up*” em inglês. A missão desse aplicativo, criado em 2010, conforme destacado em sua página oficial, indica as funcionalidades que visa cumprir na comunicação, possibilitando as trocas de mensagens de texto, de áudios, de vídeos, de localização, chamadas por voz e por vídeo entre até quatro interlocutores, além de acesso em computadores e sistema de segurança criptografada, que confere sigilo às mensagens trocadas na plataforma.

Sobre a popularidade do uso do *WhatsApp*, dados de 2017 levantados pela própria empresa indicam que este aplicativo possuía até o ano em questão, a cifra de 1 bilhão de usuários, 55 bilhões de mensagens enviadas diariamente, 4,5 bilhões de fotos enviadas por dia, 1 bilhão de vídeos compartilhados por dia e 250 milhões de pessoas utilizando a função de status diariamente, tomando a frente do *Facebook* que até então atingia marca de 2 bilhões de usuários em um período mensal (G1 ECONOMIA, 2017).

Nas considerações sobre o uso deste aplicativo para fins de pedagógicos, o 12º Inquérito Anual sobre Ferramentas de Aprendizagem na categoria *Top 1000 Tools Education for Education* (EDU 100 TOPTOOLS, 2019) destaca a crescente utilização deste aplicativo como recurso de aprendizagem. Este documento destaca, no ranking de ferramentas para a aprendizagem, a 9ª posição para o aplicativo *WhatsApp*, enquanto o *Facebook* ocupa a 17ª colocação.

### 2.1.3 Breve panorama de estudos sobre o *whatsapp* como recurso de aprendizagem móvel de línguas

Em seu estudo, Pinheiro (2017) explora o *WhatsApp* como um recurso de formação continuada de professores. Nessa experiência, a estudiosa analisa as apropriações que professores de inglês, atuantes na rede pública de Ensino Básico, de diferentes partes do Brasil realizam de seus dispositivos móveis. Os conteúdos do estudo são retirados de um curso de formação continuada docente mediada via aplicativo *WhatsApp*. Durante o processo formativo, Pinheiro (2017) buscou levantar a percepção dos professores acerca das *affordances* pedagógicas e das *affordances* ligadas à inovação de que os docentes percebem sobre o



*WhatsApp* e sobre demais aplicativos de seus dispositivos móveis como recursos oportunistas do trabalho com diferentes habilidades comunicativas em línguas adicionais<sup>14</sup>. Como resultado, a estudiosa conclui que os docentes de fato utilizam o celular como um recurso para sua formação continuada e que o *WhatsApp* pode atuar como um recurso facilitador de práticas inovadoras em sala de aula, mas ao tempo que os docentes também reconhecem desafios nas propostas de inovação pautadas na utilização do aplicativo *WhatsApp* e demais recursos do celular.

Aragão e Lemos (2017) exploram o chat do aplicativo *WhatsApp* no Ensino Básico para a aprendizagem de inglês. Nessa experiência, os autores destacam que a multimodalidade no aplicativo tem o potencial de colaborar com o trabalho de diferentes habilidades comunicativas em língua adicional e, nesse sentido, pode mobilizar práticas de ensino aprendizagem crítica, personalizada, ligada ao contexto e aos interesses dos aprendizes. Neste estudo, os autores situam o professor como facilitador, aquele que media a aprendizagem e que incentiva a utilização pedagógica das funcionalidades deste aplicativo.

Andujvaca e Martínez (2016), em seu estudo sobre o trabalho com a produção oral em inglês no Ensino Superior, concluíram que a negociação de significado via *WhatsApp* permitiu que os usuários trabalhassem demandas específicas de vocabulário e aprendessem de forma colaborativa e interativa e autônoma. A oportunidade de praticar o idioma de forma oral e escrita no grupo estimulava o exercício de tutoria por parte de todos os membros da turma. Assim sendo, os estudiosos destacaram como vantajoso o uso do aplicativo na produção oral dos aprendizes por possibilitar um trabalho mais detalhado com a pronúncia dos alunos em inglês que na sala de aula era inviável.

Sampaio Júnior (2017) em seu trabalho sobre uso do *WhatsApp* no ensino de espanhol para fins específicos joga luz a esta pesquisa. O autor desenvolve sua pesquisa em um curso de formação de guias de turismo via aplicativo *WhatsApp*. Ao gerenciar o curso de espanhol, o autor explora as potencialidades do aplicativo *WhatsApp* como um recurso complementar à aprendizagem de espanhol no curso de guias de turismo. Neste trabalho, o autor levanta as percepções dos envolvidos acerca das possibilidades e restrições do aplicativo para o trabalho da compreensão oral e escrita dos aprendizes. Em suas conclusões, o autor destaca a necessidade de ampliação das discussões que se voltam às apropriações de uso do *WhatsApp* para fins de aprendizagem móvel de línguas adicionais e exploração das competências comunicativas, sobretudo, a competência oral.

---

<sup>14</sup> O termo língua adicional nos estudos descritos nesta seção não se referem às concepções dos estudiosos aqui destacados, mas sim da pesquisadora proponente deste trabalho.

Villanueva e Cubero (2017), em seu estudo, destacam o uso do aplicativo *WhatsApp* no trabalho com a pronúncia em idioma adicional inglês em suas aulas na Universidade da Costa Rica (UNA). Como conclusões de seu estudo, as autoras observaram que os alunos se sentiram beneficiados com a possibilidade de reforçarem a articulação de sons do inglês através do recurso de gravação de áudios do aplicativo *WhatsApp*. No entanto, as autoras destacam demandas de maior e melhor acesso à rede para o melhor aproveitamento dessa plataforma nas aulas de língua inglesa e também para melhor exploração de recursos e das funcionalidades dos dispositivos móveis, que requerem acesso à rede para canalizar os celulares como um recurso benéfico para o contexto da sala de aula de línguas adicionais.

Na mesma direção, Senefonte e Talavera (2018) ressaltam a importância de apropriações do uso do *WhatsApp* como recurso estendido para o trabalho com diferentes habilidades em línguas adicionais. Ao destacarem, em seu trabalho, a necessidade de estudos empíricos que evidenciem o trabalho com as diferentes habilidades de comunicação. Senefonte e Talavera (2018) sugerem uma sequência de atividades que visam explorar diferentes habilidades comunicativas em língua adicional, sugerem também uma sequência de atividades específicas para a oralidade. Por fim, os autores destacam no processo a necessidade de feedback por parte dos gerenciadores de experiências.

Entre os trabalhos de apropriação do *WhatsApp* como um recurso estendido da sala aula se destaca a pesquisa de Santos (2018), que se apropriou do *WhatsApp* como uma ferramenta para ampliar o aprendizado de língua espanhola, fomentando em professores de Licenciatura desta Universidade Federal de Sergipe (UFS) a criação de sequências didáticas para utilização do aplicativo em atividades relativas ao Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docente (PIBID). O objetivo do trabalho foi verificar o potencial dos aplicativos móveis na aprendizagem de línguas adicionais e desmistificar as concepções da utilização de recursos da tecnologia digital como distração. A experiência contemplada nesta pesquisa trabalhava a compreensão de leitura de textos em espanhol nos grupos do *WhatsApp* compostos por estudantes do Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública Estadual de Sergipe vinculada ao PIBID. As respostas às atividades de leitura se davam em forma de emojis ou texto escrito em espanhol ou em português por parte dos alunos.

Os resultados adquiridos nesta experiência em que ocorreu a pesquisa mostram que a maior parte dos aprendizes visualizou o *WhatsApp* como um aplicativo e os ajudou a ampliar seu repertório de vocabulário em espanhol, contribuiu com a criação de sentidos através da multimodalidade na interpretação de textos e com sua criticidade neste processo de aprendizagem de língua adicional. Nas percepções ainda havia a maior proximidade com o

professor, a possibilidade de aprender em qualquer lugar, sempre que a conexão à internet fosse possível. Diante do interesse de manutenção desta dinâmica de aprendizagem, as pesquisadoras concluíram que a apropriação didática da ferramenta se faz cada mais necessária para descentralização do ensino e extensão da sala de aula, especialmente, em contextos em que a carga horária das disciplinas é bastante limitada.

Menezes (2018) propõe em seu estudo a utilização do *WhatsApp* como uma ferramenta que pode motivar a produção oral de forma crítica de aprendizes de espanhol como língua adicional. A autora sugere nas atividades elaboradas para alunos do curso de espanhol básico a ampliação das oportunidades de aprimoramento da oralidade em debates, que se iniciam na sala de aula e que podem continuar em interações no aplicativo móvel. Para esta estudiosa, o *WhatsApp* quando utilizado de forma direcionada às demandas da sala de aula pode instigar criticamente os aprendizes de língua adicional e, a depender da motivação que tenham, fazer com que ampliem as oportunidades de perceberem seus avanços em relação à aprendizagem de um idioma já que todos podem ser colaboradores neste processo.

Santos (2019) se apropriou do aplicativo *WhatsApp* para mediar a aplicação de sequências didáticas a fim de trabalhar as diferentes habilidades comunicativas de aprendizes de inglês de uma escola pública em Belo Horizonte. Em sua pesquisa, o estudioso buscou conciliar a incorporação dos dispositivos móveis de modo a promover o agenciamento dos aprendizes e o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. Os resultados apontados no estudo demonstram a importância de ressignificar as estratégias de ensino para motivar a aprendizagem de línguas adicionais por parte de alunos de forma significativa e prazerosa. Ao final da experiência, o autor demonstrou ser nítido o aumento da motivação e do envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem de inglês, a partir da incorporação dos dispositivos móveis em benefício de aprendizagem.

Finalmente, Aragão (2017) explora o aplicativo como um recurso que pode oportunizar a prática oral de professores de línguas adicionais em serviço e em pré-serviço em processo de formação continuada. Nessa exploração, o autor destaca, principalmente, as emoções que envolvem a apropriação de funções do aplicativo como a gravação de voz, a depender do aluno, pode motivar a segurança ou ansiedade na produção oral. Apesar de haver um destaque para as emoções que envolvem o uso do recurso de gravação de voz do aplicativo, este estudo também joga luz sobre a apropriação deste aplicativo como um recurso complementar à sala de aula e, nesse sentido, vai ao encontro dos propósitos da presente pesquisa, justificando aqui o destaque feito ao mesmo neste parágrafo de fechamento.

## 2.2 a perspectiva ecológica na aprendizagem de línguas

A primeira concepção de perspectiva ecológica que se apresenta se baseia em Capra (1993), que destaca a interligação, inter-relação e conexão que os participantes de uma comunidade estabelecem entre si, de modo que o sucesso de toda essa comunidade corresponda à soma do sucesso de cada membro participante da mesma. Assim, pensa-se igualmente no espaço da sala de aula e, no caso desta pesquisa, considera-se o espaço do *WhatsApp*, em que a colaboração entre os pares pode se traduzir em estímulo. O cumprimento de uma atividade por parte de um dos membros do grupo pode estimular a participação dos outros colegas e, como resultado, há um espaço para que o processo de aprendizagem móvel seja possível para todos.

Van Lier (2008) traz uma contribuição muito significativa da perspectiva ecológica, transposto ao contexto da aprendizagem de línguas. Na discussão que propõe, Van Lier (2008) mostra que se vive em um ambiente perpassado pela linguagem, independente do conteúdo que se esteja aprendendo. Reconhece-se o mundo, interage-se com esse e entre todos os elementos que ali estão percebendo suas potencialidades e restrições por meio da linguagem. Chega-se à escola, na qual os alunos se deparam com placas, com cardápios, com as tarefas dos professores, com cartazes e anúncios, utilizam livros e tecnologias digitais para vivenciar a experiência de aprender e, ainda, se pode aprender em outros lugares, em museus, em parques, no cinema. Todos estes ambientes estão perpassados pela linguagem e, ao interagir com esses se pode perceber significados potenciais para aprendizagem ou não, tudo depende do olhar que é lançado sobre estes locais.

A própria instituição escola, na visão de Van Lier (2008), pode ultrapassar o espaço físico e assumir significado nas narrativas dos alunos, quando expressam suas experiências nesse ambiente. Já Van Lier (2008), na discussão sobre a perspectiva ecológica na aprendizagem de línguas, leva a pensar no que as avaliações formais da escola não contemplam e que, no entanto, são variáveis que incidem sobre a experiência de aprendizagem do aluno a partir das relações que ele estabelece no espaço da sala de aula. Ainda, nessa discussão, Van Lier (2004) busca mostrar que a perspectiva ecológica aplicada à sala de aula de línguas se apropria de fontes de diferentes campos do conhecimento científico, baseando-se em estudos no âmbito da sociointeração de Vygotsky e na perspectiva dialógica de Bakhtin (1997).

Assim sendo, Van Lier (2008, p. 18-19) elenca algumas das características que marcam a perspectiva ecológica no contexto da aprendizagem de línguas, a saber: relações dentro da linguagem e com o mundo, o que significa que aprendizagem de LI e L2 e qualquer outra língua ocorre por meio da interação com os outros. Contexto, o significado só emerge em um contexto. Padrões e Sistemas, a perspectiva ecológica se preocupa com a aprendizagem da

linguagem normativa e não normativa. Emergência, a experiência de aprendizagem não surge apenas do que está evidente no ambiente, mas do que pode ser transformado, ressignificado no ambiente nas/ a partir das experiências de aprendizagem. Qualidade, não apenas quantidade, mas também a qualidade associada à qualidade que estimula o aprendiz a vivenciar aprendizagem de modo mais consciente. Valor, a construção das identidades dos indivíduos no processo de aprendizagem perpassa a esfera moral e a esfera ética. Crítica se relaciona ao exame das instituições educacionais, do qual emerge a luta por melhorias na Educação de forma ideologicamente articulada. Variabilidade não vista como um incômodo, mas como uma expressão da vitalidade cultural e pessoal no ambiente de aprendizagem. Diversidade em que não se vê problemático o contato entre diferentes línguas e em que o contato entre línguas é visto como experiência rica no âmbito econômico, social e cultural. Atividade, uma visão de língua como ferramenta de atuação no mundo.

Considerando todos estes aspectos acerca da perspectiva ecológica na aprendizagem de línguas, Van Lier (2008, p. 79) mostra que a relação desse conceito com a noção de *affordances*, uma vez que é “a partir das relações que o indivíduo estabelece com o mundo físico, social e simbólico que emergem o desenvolvimento de habilidades linguísticas complexas”.<sup>15</sup> No caso específico deste estudo, são todas as possibilidades e restrições que o aprendiz reconhece no aplicativo *WhatsApp* em prol do trabalho com sua habilidade oral em Português Língua Adicional (PLA).

### 2.3 *affordances*

Entre as teorias que embasam o presente trabalho está a noção de *affordances* cunhada pela primeira vez pelo psicólogo estadunidense James Jerome Gibson (1986) e definida pelo autor como conceito que implica as ações que emergem da interação entre o agente e o ambiente a partir do reconhecimento do potencial que este agente identifica nesse ambiente. Aqui se dispõem as palavras do autor<sup>16</sup>, a fim de mais bem aproximar o leitor deste conceito:

As potencialidades do ambiente são o que oferece ao animal, o que provoca, o que fornece seja para o bem ou para o mal. O verbo ‘to afford’ é redondo no dicionário, o

---

<sup>15</sup> No trecho original do autor: [...]*affordance because it is at the roots of the relationship between the person and the physical, social and symbolic world.* [...] (VAN LIER, 2010, p. 79).

<sup>16</sup> Trecho original: The *affordances* of the environment are what it offers the animal, what it provl ' or furnishes, either for good or ill. The verb to afford is round in the dictionary, the noun affordance is not. I have made it up. I mean by it something that refer both the environment and the animal in a way that no existing term does. It imp the complementarity of the animal and the environment. The antecedents of the t« and the history of the concept will be treated later; for the present, let us consist examples of an *affordance*.

substantivo *affordance* não é. Eu inventei. Quero dizer com ele algo que se refere tanto ao ambiente quanto ao animal de uma forma que nenhum termo faz. [...] a complementariedade do animal com o meio ambiente (GIBSON, [1979] 1986, p. 127).

Este autor ainda acrescenta que as *affordances* não são propriedades exclusivamente físicas do ambiente ou exclusivamente subjetivas do agente são uma combinação de ambos. Para Gibson Gibson (1986) o conceito de *affordance* atravessa a dicotomia objetividade – subjetividade e se volta para ambos os lados, o ambiente e o agente.

Norman (1999), em sua definição sobre o conceito aplicado ao design, confirma que um produto possui *affordances* que são próprias de sua natureza e *affordances* que são próprias da visão dos envolvidos. Nesse sentido, um botão, por exemplo, já indica naturalmente a possibilidade de ser apertado, pressionado para que algo aconteça. Essa informação está no design que é própria do botão, mas a possibilidade de apertar só é contemplada se um usuário se apropria dessa, apertando o botão. Há também as *affordances* que partem da visão do usuário sobre um ambiente ou recurso. Uma estátua, por exemplo, tem a função de enfeitar, adornar um ambiente, mas se alguém passa próximo de uma estátua em um contexto em que há um tiroteio, a função da estátua passa a ser a de barreira, de proteção. Ao mesmo tempo, uma estátua apresenta a restrição de não servir de moradia para alguém, naturalmente, as pessoas percebem que não se pode morar em uma estátua.

Stoffregen (2003), confirmando as colocações de Gibson (1986), destaca que as *affordances* não podem ser entendidas fora da unidade de análise animal – ambiente. Assim, para este estudioso, *affordances* não se referem às propriedades específicas do animal ou às propriedades específicas do ambiente, mas às possibilidades de ação emergentes da relação do animal com o ambiente.

Ainda, para Stoffregen (2003), em sua relação com o ambiente, o comportamento do sujeito pode não explorar todas as possibilidades que visualiza, mas sim aquelas que ele considera necessárias para o alcance de seus objetivos naquele ambiente. Citando um exemplo, o autor menciona o tamanho de um adulto e o tamanho do bebê, essa condição do ambiente possibilitaria ao adulto roubar o doce de uma criança, no entanto, essa não é uma ação adotada por este adulto ou de um adulto que possui prateleiras de livros para usufruir e, no entanto, não usufrui do exercício contínuo da leitura.

Van Lier (2000; 2008; 2010)<sup>17</sup>, convergindo com a teoria de Gibson (1986), destaca que o conceito de *affordances* no contexto da aprendizagem de línguas se sustenta em uma perspectiva ecológica, assim, para o Van Lier (2000; 2008; 2010), o indivíduo interage com o ambiente no qual está envolvido e retira da relação com os objetos desse espaço todas as possibilidades de desenvolvimento. Assim sendo, a partir de sua relação com o ambiente de aprendizagem, o aluno pode, por exemplo, dispor ou não a estabelecer interações com seus colegas de sala, regulando em maior ou menor grau seu agenciamento ao longo de seu processo de aprendizagem. Para este autor, que em texto de 2000 relaciona a perspectiva ecológica e as *affordances* tendo por base a semiótica social, o indivíduo não possui a linguagem, ele a utiliza para interagir no mundo, nos contextos pelos quais perpassa. Para entender melhor Van Lier (2000) é preciso considerar que o ambiente da sala de aula está cheio de significados potenciais, porque está perpassado pela linguagem, há cartazes, livros didáticos, a explicação do professor, a projeção dos conteúdos, a interação com os colegas, tudo o que propicia a oportunidade de aprender mais uma língua adicional, contudo, é o aluno, como participante imerso nesse meio, que negocia e canaliza os significados desses recursos multissemióticos em benefício de sua aprendizagem.

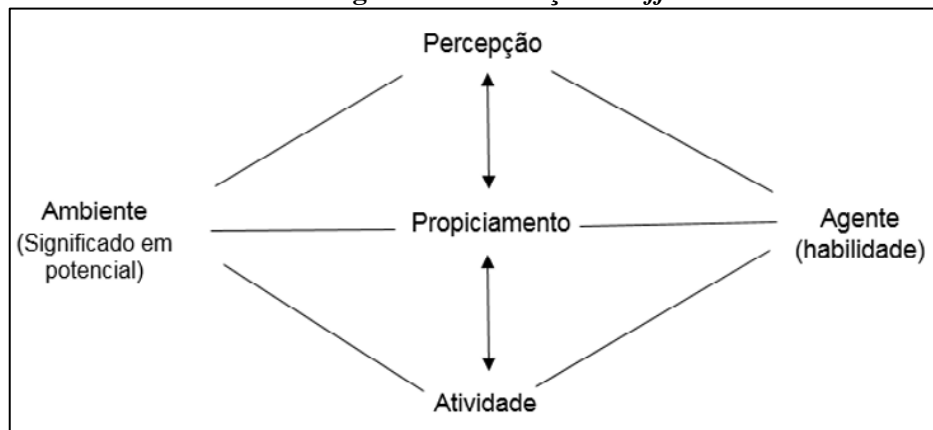
Para aproximar esse exemplo ao contexto desta pesquisa, considera-se que o aluno dispõe dos celulares em mãos e pode se apropriar dos recursos ali dispostos para aprender: baixar aplicativos de aprendizagem de línguas pela ubiquidade dos dispositivos (YAHYA; AHMAD; JALIL, 2010), trocar a linguagem do dispositivo, utilizar plataformas de músicas e de exibição de vídeos para ampliar as possibilidades de aprender.

Em seu texto, Van Lier (2010) traz, de forma ilustrativa, as considerações que tece sobre o conceito de *affordance* na aprendizagem de línguas. No texto original, a ilustração se encontra em inglês, mas foi traduzida ao português no artigo de Gomes e Souza (2017) que se destaca a seguir:

---

<sup>17</sup> Nesta definição, o autor se comunica também com Hunter (2003), contudo, a autora não foi diretamente mencionada por não tratar do contexto de aprendizagem de línguas, mas sim do desenvolvimento humano em sua relação com ambiente na perspectiva da Psicologia Ambiental. A autora também utiliza o conceito de *affordances* e, igualmente, baseia-se na definição de Gibson (1976).

**Figura 2 – Ilustração de *affordance***



Fonte: Gomes e Souza (2017, p. 71).

É possível observar que Gomes e Souza (2017), ao traduzirem a ilustração de Van Lier (2010), consideram a tradução do termo *affordance* como propiciamento. Esclarece-se que a tradução deste termo em trabalhos acadêmicos foi inicialmente realizada por Paiva (2010). Como se vê, na imagem traduzida por Gomes e Souza (2017), o propiciamento é o resultado da interação do agente com o ambiente. Essa interação se sustenta nas percepções de ações potenciais que o agente percebe no ambiente ao executar uma ação, colocada na imagem como atividade. Contudo, é importante considerar também que tanto Van Lier (2010), quanto Gibson (1986), quanto Paiva (2010) e Gomes e Souza (2017) consideram que as *affordances* são percepções que o agente lança sobre o ambiente para ações potenciais como também restrições para ação que esse mesmo agente possa perceber em sua relação com o ambiente.

Paiva (2010) expõe que as *affordances* se relacionam ao nicho em que se encontra o aprendiz, baseada em Gibson (1986), a autora confirma que nicho é um conjunto de *affordances*. Aplicando este conceito ao ambiente da sala de aula se têm restrições na sala de aula de língua adicional e nem todos os alunos se desenvolverão da mesma forma em função das restrições ali presentes. Nem todos os alunos conseguirão retirar do meio as possibilidades para aprender por serem tímidos, pelas dificuldades de acompanhar os áudios propostos, pelos termos difíceis com os quais podem se deparar nos textos em sala de aula. Por isso, é importante que o aluno reconheça, em outros ambientes, a possibilidade de desenvolver estratégias linguísticas além da sala de aula.

Para exemplificar a perspectiva ecológica e as *affordances* na aprendizagem de línguas de que fala Paiva (2010), esta pesquisa se apropria do estudo de natureza mista (qualitativa e quantitativa) de Gonçalves e Silva (2014), que buscam verificar as apropriações ou não apropriações de estudantes de licenciatura em inglês sobre seus smartphones na complementação de sua aprendizagem em inglês em uma universidade pública brasileira. Os



resultados mostraram que ainda com possibilidades de acesso a bons dispositivos e, também, à rede por meio de tais recursos, a maioria dos pesquisados indicou não se apropriar dos aplicativos de forma complementar para aprendizagem da língua que futuramente irão ensinar. Os autores chamam a atenção de que faltou autonomia por parte dos docentes em formação para se responsabilizarem pela ampliação de seu percurso formativo em inglês, uma vez que as aulas na Universidade não são suficientes para suprir as demandas que sua profissão requer.

Na mesma linha, Braga *et al.* (2017) buscam levantar as *affordances* pedagógicas que professores de inglês do Ensino Básico realizam de seus celulares. Os professores, participantes de uma formação continuada mediada pelo aplicativo *WhatsApp* se apropriavam de seus dispositivos móveis como fontes de insumo para aprimorar suas habilidades comunicativas em inglês. Assim, ao levantarem os recursos utilizados pelos professores, Braga *et al.* (2017) demonstram que o celular é visto como um componente benéfico para o reforço dos conhecimentos em língua inglesa por parte dos docentes. Nesse estudo, os autores destacam que o celular é apropriado pelos docentes como insumo para várias destrezas linguísticas a partir do uso de aplicativos como: e-mail, aplicativos de mapas, uso da câmera, também do *WhatsApp*. E a partir de tais apropriações, os autores viram emergir *affordances* ligadas à compreensão oral, produção escrita, compreensão escrita e também para o ensino do vocabulário.

Norman (2013) revisita a discussão sobre *affordances* naturais e as *affordances* percebidas em um ambiente e amplia as discussões sobre o tema, demonstrando por meio de exemplos cotidianos que nem sempre as possibilidades de uso de determinado recurso estão evidentes para percepção do usuário. Assim sendo, Norman (2013) diz que é importante, a depender do contexto, indicar significantes ao usuário para que uma *affordance* se manifeste, evitando assim problemas relativos no manuseio de determinados recursos e, também, a frustração do usuário.

Norman (2013) destaca a importância de o designer considerar a experiência do usuário diante de um recurso ou a um ambiente, desse modo, é preciso que o designer considere o mapeamento mental que propõe ao usuário que interagirá com esse recurso e com esse ambiente, fazendo emergir a *affordance*. Como exemplos, o autor demonstra que o formato de uma porta pode não demonstrar ao usuário a forma como fechá-la ou como abri-la, assim sendo, ao projetar a porta, o designer precisa considerar algum recurso na porta que esclareça como manuseá-la, poderia ser a inclusão de um anúncio, de um signo que indique qual é a possibilidade de abrir ou de fechar aquela porta, esse recurso é o que Norman (2013) chama de significativo.

Para melhor visualização da aplicação do conceito de *affordances* e suas contribuições nas análises do presente trabalho, destaca-se a seguir uma tabela de *affordances* pedagógicas provenientes do estudo de Braga, Gomes Júnior e Martins (2017) adotada como um instrumento orientador do olhar da pesquisadora.

**Tabela 1 – Affordances Pedagógicas**

Aspectos da tecnologia	Affordances pedagógicas percebidas
Utilização de <i>email</i>	Desenvolvimento de atividade de escrita em língua inglesa
Navegação na internet	Acesso e publicação em blogs, pesquisa <i>online</i> e busca de informações para projetos de sala de aula.
Acesso a mapas <i>online</i>	Realização de atividades de "giving directions".
Uso de ferramenta de tradução	Checagem de significado de palavras.
Criação de grupos no <i>WhatsApp</i>	Criação de um espaço de interação com os alunos.
Conversa via mensagem de texto	Estímulo a conversas sobre temas relacionados às aulas. Desenvolvimento da habilidade de escrita. Uso autêntico do idioma.
Gravação de voz	Checagem de pronúncia. Desenvolvimento da habilidade de pronúncia. Desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Uso autêntico do idioma. Avaliação da produção oral.
Gravação de vídeos	Produção de conteúdo para postagem no <i>Youtube</i> .

Fonte: Braga, Gomes Júnior e Martins (2017, p.65)

Convém destacar que ainda que as *affordances* acima referidas sejam pedagógicas, tendo sido destacadas por professores de línguas, serviram de base para sustentar a compreensão da pesquisadora na sistematização da análise das entrevistas e dos questionários aplicados. Contudo, as considerações foram tecidas com o esclarecimento de que a perspectiva focalizada é a dos participantes, dos alunos candidatos ao Programa Estudante-Convênio de Graduação na UFMG. Assim sendo, para tornar visível e sintetizar a compreensão da pesquisadora sobre todas as possibilidades de apropriação dos celulares que de forma direta ou indireta pudessem beneficiar o trabalho com a produção oral dos aprendizes, a pesquisadora expõe a tabela 7.

Tabela 2 – Possíveis *affordances* a serem identificadas no uso celular

Recursos/instrumentos do celular	<i>Affordances</i> possíveis para treinamento das habilidades comunicativas
<b>Aplicativos para aprendizagem de línguas: duolingo, busuu, learn match</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar a compreensão oral da pronúncia das palavras.</li> <li>• Produzir sequência de palavras em língua adicional.</li> <li>• Observar a escrita das palavras que compõem os exercícios.</li> </ul>
<b>Google tradutor, linguee, tradutor reverso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar a compreensão oral e a compreensão escrita na verificação do significado e da pronúncia das palavras.</li> </ul>
<b>Aplicativo de chamadas do telefone (convencional)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar a oralidade e a compreensão oral no atendimento e na realização de chamadas telefônicas.</li> <li>• Praticar a compreensão escrita através da leitura de SMS</li> </ul>
<b>Aplicativos de rádio, <i>podcasts</i>, <i>youtube</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar a compreensão oral através do acompanhamento de programas de rádio (e podcasts), vídeos, músicas.</li> <li>• Observar legendas para verificar a pronúncia das palavras em português.</li> </ul>
<b>Aplicativo de gravação do celular/Câmera (vídeos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar a oralidade na elaboração de vídeos e áudios em língua adicional.</li> </ul>
<b>Aplicativo de mídias sociais: Instagram/Facebook/Twitter/outras mídias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar a compreensão oral por meio do acompanhamento de áudios, vídeos divulgados nas mídias.</li> <li>• Observar o vocabulário por meio da interação com posts que circulam por essas mídias.</li> </ul>
<b>Aplicativo WhatsApp</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar a oralidade produzindo áudios no microfone do WhatsApp.</li> <li>• Praticar a compreensão oral dos áudios/vídeos compartilhados por outros.</li> <li>• Observar o vocabulário por meio da interação com mensagens escritas que circulam por essas mídias.</li> </ul>

Fonte: a elaboração desta tabela partiu do trabalho de Braga, Martins e Gomes Junior (2017) resenhado na fundamentação teórica da presente pesquisa.

Com o objetivo de finalizar o capítulo de fundamentação teórica, reforça-se que, na presente investigação, o conceito de *affordance* será analisado como todas as possibilidades de ação que os alunos identificam para o trabalho com sua produção oral de forma direta ou de forma indireta. Isso significa que nos instrumentos de coleta de dados (especificamente, nas entrevistas e no questionário final) sobre a experiência de aprendizagem móvel mediada via aplicativo *WhatsApp*, em que se busca verificar todos os aplicativos do celular e recursos do aplicativo *WhatsApp* que estão voltados direta e indiretamente à produção oral dos aprendizes.

As *affordances* aqui exploradas emergirão das estratégias que os aprendizes envolvidos nessa experiência de aprendizagem móvel adotam para produzir seus áudios e contemplar as tarefas propostas no grupo do *WhatsApp*. Desse modo, nos instrumentos de coleta de dados (especificamente das entrevistas e questionário final) considera-se a gravação ou não de mais de uma versão de áudios nas tarefas, a compreensão oral de áudios dos colegas de grupo e também da professora, a produção de um roteiro de fala por parte dos aprendizes, a utilização do recurso de gravação de áudio do *WhatsApp* ou de da função de gravação de áudios no celular. Também a utilização de diferentes aplicativos, cuja percepção dos aprendizes indique reconhecimento de contribuições para a produção oral dos mesmos. E como *affordances* também se referem ao reconhecimento das restrições no ambiente por parte do agente, também se busca verificar nos instrumentos de coleta de dados as restrições com as quais os aprendizes se depararam. Restrições que aqui são consideradas relacionam-se à parte física dos celulares como: capacidade de memória, tamanho da tela, problemas de arquivamento de informações no *WhatsApp* em função da capacidade de memória dos dispositivos.

### 3 METODOLOGIA

Criei meu website  
 Lancei minha homepage  
 Com 5 gigabytes  
 Já dava pra fazer  
 Um barco que veleje  
 [...] Cada dia nova invenção  
 É tanto aplicativo que eu não sei mais não  
 What's app, what's down, what's new  
 Mil pratos sugestivos num novo menu (GILBERTO GIL, 2018)

Esse capítulo detalha os procedimentos metodológicos adotados ao longo da pesquisa. Nessa parte do trabalho está descrita a natureza metodológica do trabalho, são descritos os participantes envolvidos e suas contribuições com o estudo, é especificado o tempo de duração da experiência que corporificou os dados analisados e, por fim, há a retomada dos objetivos e perguntas que conduzem essa pesquisa.

#### 3.1 definições de natureza metodológica da pesquisa

A presente investigação se insere no campo qualitativo do fazer científico descrito por Denzin e Lincoln (2006, p. 23) como uma metodologia “cuja ênfase se volta sobre as qualidades das entidades e dos processos e sobre os significados que não são examinados ou medidos em termos de quantidade, volume ou frequência”.

O paradigma interpretativista também constitui a caracterização desse estudo e se define como uma epistemologia filosófica na pesquisa qualitativa em que o investigador busca compreender o significado de suas próprias ações e as dos outros com os quais ele interage (SCHWANT, 2006). Assim sendo, o paradigma interpretativo corresponde à geração de conhecimento a partir da interpretação de uma realidade social que emerge da interação entre o investigador e os atores sociais de um estudo (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003). Convém mencionar que segundo esses autores, este paradigma na pesquisa de natureza qualitativa deve vir acompanhado de outras formas de coleta de dados como notas de campo, entrevistas aos participantes, para posterior confirmação das interpretações na triangulação de dados retirados das diferentes fontes mencionadas. Este estudo, conforme se demonstra, em seção posterior, combina diferentes instrumentos de coleta de dados como: entrevistas, *prints* de tela de celular e questionários.

Como método de pesquisa se utiliza o estudo de caso que é uma estratégia utilizada na pesquisa qualitativa no âmbito escolar com característica descritiva e singular de observação de um contexto ou objeto a partir do manuseio de múltiplas/ diferentes fontes de informação

acerca do objeto analisado (DUFF, 2008). Martins (2008) diz que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que foi amplamente divulgada no campo das Ciências Sociais a partir da década de 1960, mas de tradição milenar, tendo sido utilizada por Hipócrates há mais de dois mil anos na análise de quatorze casos clínicos. O estudo de caso, de acordo com Paiva (2019), não é exclusivo de pesquisas de natureza qualitativa, podendo ser utilizada em pesquisas de natureza quantitativa e, também, em pesquisas que combinem ambas as naturezas.

O tipo de estudo de caso aqui analisado é o estudo de caso único e incorporado (YIN, 2001). Para referido autor, os estudos de caso único podem se organizar em duas categorias: holísticos ou incorporados. O estudo de caso único holístico corresponde a uma análise que descreve e que explora um fenômeno de maneira geral sem se ater a unidades de análise. O estudo de caso único incorporado possibilita a verificação de um fenômeno geral, a partir da divisão de subunidades de análise<sup>18</sup>. No presente estudo, a definição incorporado parte da existência de dois grupos de *WhatsApp* (Práticas de PLA 1 e Práticas de PLA 2) que sustentam a compreensão mais ampla acerca do uso de dispositivos e aplicativos móveis no trabalho com a oralidade em Português Língua Adicional (PLA).

### 3.2 os participantes da pesquisa

Os aprendizes envolvidos neste estudo são candidatos ao Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) e, conforme disposto no capítulo III, artigo 6º, inciso I do Decreto PEC-G, são estudantes que, após aprovação no Exame Celpe-Bras e ingresso neste convênio, preenchem a categoria estudante internacional nas Instituições a que aderem sua formação (BRASIL, 2013, art. 6º). São estudantes estrangeiros com visto temporário, contudo, não atendem à categoria intercambista, porque seu vínculo com a IES é de estudante efetivo, diferente do aluno intercambista, que dispõe de vínculo temporário com a Instituição.

Assim sendo, os alunos participantes deste estudo são candidatos a serem estudantes da UFMG via Convênio PEC-G e realizam o curso preparatório para o convênio aprendendo a língua portuguesa para submissão ao Exame Celpe-Bras<sup>19</sup>. Importante destacar que número total de alunos na edição de 2019 do curso preparatório para o PEC-G foi de

---

<sup>18</sup> [...] As subunidades podem frequentemente acrescentar oportunidades significativas a uma análise extensiva, realçando o valor das impressões em um caso único. No entanto, se for dada atenção demasiada a essas subunidades, e se os aspectos holísticos mais amplos do caso começarem a ser ignorados, o próprio estudo de caso terá sua orientação alterada e sua natureza modificada (YIN, 2001 p. 67).

<sup>19</sup> Reforça-se a informação para que o leitor entenda que os termos Curso Preparatório para o PEC-G é sinônimo de Curso Preparatório para o Celpe-Bras no âmbito da presente pesquisa, conforme se destaca na introdução do trabalho.

dezesseis participantes, contudo, apenas seis estudantes demandaram vivenciar a experiência sobre a qual se debruça este estudo.

Os participantes foram identificados da seguinte maneira neste estudo: primeira letra do nome, o símbolo traço baixo, seguida da nacionalidade do participante. Caso houvesse alunos com a mesma letra inicial do nome e também a mesma nacionalidade haveria a decisão de se indicar a primeira letra do nome e a primeira letra do sobrenome. Para evitar coincidências de pessoas com algum nome ou sobrenome comum se poderia adotar a estratégia de identificar o aprendiz com três letras, a do Sobrenome 1 e a do Sobrenome 2, o símbolo de traço baixo e a identificação do país de origem.

A identificação do país de origem no presente estudo ocorre em função da valorização cultural que se busca evidenciar nesta pesquisa. É muito comum que, no contexto do PEC-G, a comunidade acadêmica e a comunidade externa a Universidade tendam a totalizar a nacionalidade dos aprendizes e de sua cultura. Esta atitude, a princípio ingênua, ofende o significado que sua cultura de origem tem para os aprendizes. Um fato muito comum são as pessoas utilizarem o termo “africano” como adjetivo pátrio referente à África, ignorando as especificidades dos Estados nacionais, que compõem o tecido cultural africano. Um aluno do Benim pode não compartilhar as mesmas práticas, a mesma variedade linguística de um aluno da Costa do Marfim, da Nigéria ou da África do Sul. O mesmo acontece com os alunos de origem hispânica do PEC-G que relataram no presente curso sentirem-se ofendidos por serem chamados de “latinos” como se o Brasil não participasse deste território político e cultural.

A América Latina como a África é uma teia cultural composta por diferentes Estados que podem ou não compartilhar a mesma língua e que têm suas particularidades. Nesta edição, por exemplo, os alunos de Honduras relataram incômodos ao receberem atribuições pátrias como “colombianos”, “chilenos”, “estadunidenses”. Deste modo, a avaliação pessoal da pesquisadora considerou a estratégia aqui adotada como uma maneira de respeitar as diferentes origens culturais de cada aprendiz envolvido no presente estudo.

Este código de identificação dos alunos está formatado da seguinte maneira: a letra inicial do nome do aprendiz em maiúscula, seguida do símbolo de traço baixo, seguida da identificação do país com inicial minúscula. A letra maiúscula da inicial do nome do aprendiz tem o intuito de valorizá-lo como sujeito da pesquisa. Os símbolos de traço baixo e a inicial dos em minúscula na identificação do país de origem trazem para essa identificação dos aprendizes características da linguagem online. Essa linguagem, por sua vez, expressa a linha de pesquisa na qual se insere o presente trabalho no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia, linha 3C.

Abaixo segue a tabela com os códigos de identificação.

**Tabela 3– Designação dos alunos do Grupo Práticas de PLA 1**

<b>C_gana</b>	Aluna anglófona de Gana
<b>E_gabao</b>	Aluno francófono do Gabão

Fonte: da autora

**Tabela 4 – Designação dos alunos do Grupo Práticas de PLA 2**

<b>D_honduras</b>	Aluno hispânico de Honduras
<b>E_honduras</b>	Aluna hispânico de Honduras
<b>K_honduras</b>	Aluna hispânico de Honduras
<b>S_honduras</b>	Aluna hispânico de Honduras

Fonte: da autora

Finalmente, reforça-se que a organização dos participantes em dois grupos distintos de *WhatsApp* obedeceu a mesma organização pedagógica do Curso Preparatório para o PEC-G. Nessa ocasião, esse curso organizava os membros do grupo geral da seguinte forma: falantes de espanhol estavam alocados na turma 1 e falantes de outras línguas, inglês e francês estavam alocados na turma 2, embora todos pertencessem ao mesmo grupo geral do Preparatório para o PEC-G edição 2019.

### 3.3 descrição dos grupos e duração da experiência

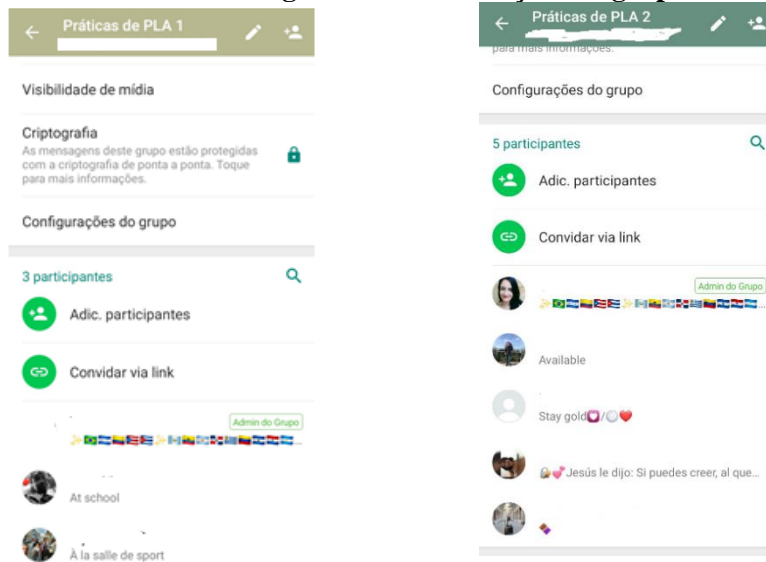
Esta experiência de aprendizagem móvel contou com a participação de seis alunos do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) da UFMG que, entre fevereiro e julho estiveram em turmas separadas em função de especificidades linguísticas de cada turma o que repercutiu na organização dos grupos de *WhatsApp*, os dois alunos da turma 2 integraram o grupo Práticas de PLA 1. Os dois membros desse grupo correspondiam a uma aluna ganesa falante de inglês e um aluno gabonês falante de francês. O grupo do *WhatsApp* identificado como Práticas de PLA 2 estava composto por quatro alunos hondurenhos, falantes de espanhol, um aluno hondurenho e três alunas da turma 1 no grupo geral do PEC-G.

O tempo de aprendizagem móvel de cada grupo foi de doze semanas não contínuas, com a aplicação de nove atividades de produção oral para os grupos. Algo importante a se destacar nessa exposição é que entre as semanas de cada atividade havia um período para a



prática opcional de trava-línguas<sup>20</sup> e para a troca de outras informações relacionadas à aprendizagem

**Figura 3 – Identificação dos grupos**



Fonte: da autora

### 3.4 tarefas<sup>21</sup>

Passa-se agora para a apresentação das tarefas<sup>22</sup> de cada grupo. Inicialmente, se faz uma pequena demonstração do *layout* das atividades. Em seguida se apresentam as tabelas com a versão simplificada das tarefas de cada grupo. Na seção de anexos do presente estudo se destaca essa tabela de atividades com as orientações completas das mesmas. Em função das especificidades linguísticas dos grupos, dos conteúdos que estavam estudando em seus respectivos grupos, há seis tarefas diferentes por grupo. Contudo, ao final da experiência, com o empenho de todos os alunos, especialmente dos dois alunos do Grupo Práticas de PLA 1, foi possível ter condições de aplicar as mesmas tarefas para ambos os grupos, conforme se vê nas tarefas 7, 8 e 9.

<sup>20</sup> As amostras dos trava-línguas e de atividades não obrigatórias consta na parte de apêndices deste trabalho.

<sup>21</sup> Priorizou-se para amostra as atividades multimodais para melhor visualização do leitor, uma vez que apenas a descrição dos conteúdos multimodais na tabela de atividades pode dificultar a compreensão das mesmas. Para melhor inspeção foram disponibilizadas as atividades na seção de apêndices deste trabalho.

<sup>22</sup> Importante salientar que aqui considero a definição “tarefa” e não “atividade”. Adoto a conceitualização de Xavier (2007) que ao distinguir tarefas de atividades, destaca que tarefas, ainda que tenham um foco em determinada estrutura linguística, tem como procedimento a apreensão implícita por parte do aluno para determinadas estruturas. Para essa autora, as tarefas também engajam os alunos a aprenderem realizando processos cognitivos que envolvem o trabalho diferentes habilidades comunicativas de forma situada no mundo real e visam a busca por um resultado.

É importante reforçar neste contexto das tarefas, que essas propostas de produção oral foram elaboradas a partir dos conteúdos e dos temas que os alunos estavam estudando em suas respectivas turmas nas aulas presenciais do Curso Preparatório para o PEC-G. Em função da separação dos alunos do grupo geral do PEC-G, em duas turmas distintas, eram gerados diariamente para cada turma um relatório de aulas. Os relatórios das duas turmas foram acompanhados para ver o que estavam aprendendo e a partir disso ser possível propor as atividades de produção oral nos grupos de WhatsApp Práticas de PLA 1 e Práticas de PLA 2.

A seguir, demonstra-se as tarefas em seu formato multimodal para melhor visualização do leitor, uma vez que apenas a descrição dos conteúdos multimodais na tabela de atividades anteriormente demonstradas pode dificultar a compreensão das mesmas. Reforça-se que o leitor pode inspecioná-las integralmente na seção de apêndices deste trabalho.

**Figura 4 – Mostra 1: Tarefa 6 grupo Práticas de PLA 1**

**#Tarefa 6: Fala aí, Mafalda!**



Observe a imagem e responda:

- Do que trata esse material?
- Em sua opinião, o que pode ser feito para amenizar conflitos entre estados?
- ? Em sua cultura, há de conflitos armados envolvendo defesa de interesses de grupos? Comente.

Fonte: da autora

**#Tarefa 6: Fala aí, Mafalda! 2**



Faça um comentário em áudio sobre as seguintes questões:

- Por que Mafalda terá que aprender Judô?
- Em sua opinião, o que pode dificultar o diálogo entre duas culturas?
- O que você sugere para para pessoas que desejam obter sucesso em uma negociação?

**Figura 5 – Mostra 2: Tarefa 6 do grupo Práticas de PLA 2**

#Tarefa 6 Placa Sincera

Observe a imagem. Comente o sentido do enunciado e exponha uma frase que na sua cultura explora o jogo de linguagem parecido na criação de humor. em seguida, teça um pequeno comentário sobre os trocadilhos na aprendizagem de uma língua.



Fonte: da autora

A seguir são demonstradas, de forma resumida, as tarefas dos grupos Práticas de PLA 1 e Práticas de PLA 2. A versão completa com os comandos originais se encontra na seção de apêndices deste trabalho.

**Tabela 5 – Tarefas Grupo Práticas de PLA 1**

**#Tarefa 1: Minha cultura** Criação de vídeo para descrição de lugar histórico apontando o nome do local. Postagem do vídeo no Instagram.

**#Tarefa 2: Mesa cultural** Produção de um pequeno vídeo a ser postado no Instagram com informações referentes aos pratos tradicionais na cultura do aluno.

**# Tarefa 3: Como eu aprendo?** Produção de um vídeo-relato para YouTube em que o aluno avalia sua experiência de aprendizagem de português no Brasil e no PEC-G

**# Tarefa 4: Quem quer 80 tiros?** Produção de um pequeno vídeo de pronunciamento presidencial sobre o caso dos 80 tiros.

**# Tarefa 5: Bora falar brasileiro!** Produção de um áudio em que o aluno contrasta as expressões idiomáticas do português, destacadas no material, com expressões de seu idioma.

**# Tarefa 6: Fala aí, Mafalda!** Produção de um áudio sobre tirinhas da Mafalda, descrevendo a tirinha e respondendo as perguntas propostas no material.

**# Tarefa 7: Passeio a Sabará:** Produção de um áudio e postagem de foto de um lugar interessante para o aluno durante o passeio de Sabará.

**#Tarefa 8: Bora conhecer BH?** Envio da localização e de um áudio em que o aluno descreve um lugar legal de BH para seus colegas de grupo.

**#Tarefa 9: Nerdcast episódio 673:** Envio de um áudio com comentários sobre um podcast Nerdcast, destacando pontos no conteúdo que tenham chamado a atenção do aluno. Em seguida, comentário do áudio do colega.

Fonte: da autora

**Tabela 6 – Tarefas Grupo Práticas de PLA 2**

**#Tarefa 1: Muito prazer!** Produção de um pequeno vídeo de apresentação do aluno.

**#Tarefa 2: Rotina pré-PEC-G** Produção de um pequeno vídeo descrevendo a experiência de aprender português no Brasil e no PEC-G.

**#Tarefa 3: Então levanta e anda!** Produção de um vídeo/áudio comentando o conteúdo da letra da música “Levanta e Anda” do rapper *Emicida*, demonstrando expressões ou palavras que apareçam na letra da música.

**#Tarefa 4: Elementos do Celpe-Bras 2017/1:** Comentário sobre elementos provocadores do Celpe-Bras 2, 5, 6, e 7 da edição de 2017/2 do exame.

**#Tarefa 5: Sociologia Líquida:** Produção de um áudio com comentário de uma imagem da página do Instagram Sociologia Líquida. A imagem trazia um homem que quanto mais cérebro tinha, mais triste se tornava.

**#Tarefa 6: Placa Sincera:** Produção de um áudio/vídeo sobre expressões idiomáticas da cultura do aluno. O elemento motivador foi a frase: “*Adivinha que tá com todo o gás nessa terça-feira... Isso mesmo o botijão, porque eu tô só o bagaço.*” da página Placa Sincera do Instagram.

**#Tarefa 7: Passeio a Sabará:** Produção de um áudio e postagem de foto de um lugar interessante para o aluno durante o passeio de Sabará.

**#Tarefa 8: Bora conhecer BH?** Envio da localização e de um áudio em que o aluno descreve um lugar legal de BH para seus colegas de grupo.

**#Tarefa 9: Nerdcast episódio 673:** Envio de um áudio com comentários sobre um podcast Nerdcast, destacando pontos no conteúdo que tenham chamado a atenção do aluno. Em seguida, comentário do áudio do colega.

Fonte: da autora

### 3.5 instrumentos de coleta de dados

Antes de descrever os instrumentos de coleta de dados do presente estudo se destaca que este trabalho obedeceu às exigências da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (2016), que impõe a todos os experimentos com seres humanos a submissão ao Conselho de Ética em Pesquisa (COEP) da Instituição na qual se desenvolve o trabalho<sup>23</sup>.

O primeiro instrumento de coleta de dados deste trabalho foi um questionário inicial com objetivo de identificar o perfil tecnológico dos aprendizes, suas formas de acesso à rede e suas expectativas na participação do grupo. Os demais instrumentos de coleta foram uma entrevista<sup>24</sup> e um questionário final, que tinham por objetivos buscar maior compreensão sobre as contribuições e sobre as restrições dos dispositivos e aplicativos móveis no trabalho com a oralidade.

<sup>23</sup> Número de registro: CAAE 18990019.2.0000.5149.

<sup>24</sup> Disponíveis na íntegro no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1r4uitzD2FDbl79EWT6bqxUsgpP4vGx7W> (acesso em 12 de outubro de 2019)

Nesse processo de coleta de dados, a entrevista é um procedimento definido por Gil (2019) como uma forma de interação social, cujo objetivo é a busca de informações sustentada pela relação assimétrica entre o entrevistador e o entrevistado. O autor acrescenta que:

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é adequada para a obtenção de multiplicidade de informações como características demográficas, conhecimentos, comportamentos, opiniões, sentimentos, valores, expectativas e reações sensoriais dos participantes (GIL, 2019, p. 126).

A menção feita por Gil (2019) sobre a utilidade de tais procedimentos na busca de comportamentos, de opiniões e de valores demonstra que este mecanismo se comunica com os objetivos que norteiam o presente estudo.

A modalidade de entrevista semiestruturada foi a escolhida para este trabalho em função do componente exploratório desta investigação. Conforme Gil (2019), as entrevistas semiestruturadas apresentam a vantagem de o pesquisador poder definir, de acordo com o fluxo da interação com o entrevistado, a ordem em que as questões serão dispostas. Para o autor, a reordenação das questões possibilita que a interação ocorra de forma natural e cumpra as demandas exploratórias do estudo em andamento. Duarte (2004, p. 220) demonstra que através das entrevistas:

[...] o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las.

No contexto da presente investigação, as entrevistas aqui aplicadas se voltam de forma benéfica para os pesquisados como uma reflexão acerca das estratégias, mais especificamente, das apropriações que fazem de seus dispositivos e aplicativos móveis, em destaque o *WhatsApp*, em prol de seu trabalho com a oralidade em PLA. As discussões propostas a partir da análise de entrevistas poderão jogar luz aos professores, aos pesquisadores e, de forma direta, aos aprendizes de línguas, acerca das oportunidades de aprendizagem que podem emergir, de maneira informal, em contexto de grande força dos dispositivos móveis.

Sobre a exposição de conteúdo das entrevistas se ressalta que, no presente estudo, as mesmas foram transcritas de acordo com as normas do trabalho de Pretti (1999), intitulado *O Discurso Oral Culto da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP)*.

Também foram utilizados questionários em dois momentos da pesquisa: no início, um questionário contendo questões abertas e questões fechadas para identificação do perfil tecnológico e geral dos aprendizes e, ao final, com questões abertas para complementar o levantamento de dados da pesquisa e recolher informações sobre a avaliação dos participantes acerca da experiência de aprendizagem que envolve este estudo. As definições deste instrumento de coleta, nas palavras de Gil (2019, p. 137), indicam que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

É importante esclarecer a natureza dos questionários elaborados. A esse respeito Gil (2019) apresenta duas naturezas deste instrumento de coleta, o fechado e o aberto. Para o autor, o questionário fechado é um recurso de coleta amplamente aderido pelos pesquisadores e corresponde ao instrumento que o autor chama para a seleção de informações relevantes à pesquisa nas alternativas dispostas. Para Gil (2019), o modelo aberto deste recurso oferece maior liberdade ao pesquisado a respeito do conteúdo a ser respondido e, por essa razão é necessário que o pesquisador tenha habilidade de elaborar questões que viabilizem nas respostas a contemplação dos objetivos de pesquisa.

Finalmente, ressalta-se que o empenho de formulação de questionários com um alto nível de esclarecimento nas questões foi seguido do acompanhamento da pesquisadora aos aprendizes ao longo da aplicação desses instrumentos de coleta, uma vez que poderiam deparar-se com dúvidas de vocabulário na compreensão das perguntas.

### 3.6 procedimentos de análise

A análise dos dados sobre *affordances* coletadas nas entrevistas e no questionário final foi guiada pelas tabelas que a seguir são apresentadas. A primeira dessas traz as perguntas que guiam este estudo, a segunda tabela retoma o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo

**Tabela 7 – Perguntas de pesquisa**

---

Em que medida os aprendizes de Português Língua Adicional (PLA) se valem de seus dispositivos móveis para trabalhar a oralidade em contexto de imersão linguística?

---

Fonte: da autora

**Tabela 8 – Objetivos de pesquisa**

<b>Objetivo geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<p>Buscar melhor entendimento sobre as potencialidades do celular e do aplicativo como recursos oportunistas de práticas de oralidade na aprendizagem de Português Língua Adicional</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar as <i>affordances</i> que indicam a percepção dos aprendizes sobre o uso do WhatsApp e do celular como apoio à produção em PLA;</li> <li>2. Identificar os aplicativos móveis que podem contribuir com o desenvolvimento oral em PLA.</li> <li>3. Discutir a incorporação do WhatsApp como recurso ampliador de oportunidades de preparação oral para entrevista do Exame Celpe-Bras.</li> </ol>

Fonte: da autora

A análise de dados do presente trabalho contou com excertos retirados das entrevistas e também com excertos de respostas provenientes dos questionários aplicados no início e no final da pesquisa. Para o melhor gerenciamento dessas informações, optou-se por identificar os excertos de entrevistas com letras e os excertos de respostas de questionário por números. O fato de as letras serem finitas, diferente dos números, gerou uma limitação na contabilização dos excertos de entrevistas, esse problema foi resolvido com inserção do número um após a segunda recorrência das letras. Um exemplo claro é a letra A que após o esgotamento das letras do alfabeto apareceu novamente como identificador de excerto de entrevista A1 e ocorreu sucessivamente em B1, em C1, em D1.

## 4. ANÁLISE DE DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos as nossas habilidades. (JENKINS, 2008 p. 30)

Este capítulo traz as análises deste estudo e está organizado em seis seções que visam explorar as *affordances* que emergem do uso que os aprendizes fazem dos dispositivos móveis em prol do trabalho ligado diretamente e indiretamente à produção oral em Português Língua Adicional (PLA). Assim sendo, este capítulo propõe um caminho que inclui informações sobre o perfil tecnológico dos aprendizes, sobre as análises das *affordances* ligadas à mobilidade e à ubiquidade dos dispositivos, apreciações sobre *Affordances* relativas à produção de áudios, sobre *affordances* ligadas à compreensão oral, sobre *Affordances* ligadas à compreensão escrita, também traz explicações sobre a apropriação do celular em contexto de imersão e, finalmente, sobre o aplicativo *WhatsApp* na preparação oral para Celpe-Bras.

### 4.1 O perfil tecnológico dos aprendizes

Os candidatos ao PEC-G participantes desta pesquisa possuíam facilidade de acesso à rede de internet tanto em casa quanto em seu ambiente de aprendizagem. A maioria dos estudantes indicou, no questionário inicial, acessar à internet em seus celulares de modelo *smartphone* (quatro aprendizes) e no modelo *iphone* (dois aprendizes) via rede *Wifi* em suas residências e também por conexão privada (2G, 3G, 4G) na Universidade<sup>25</sup>. Apenas um participante indicou não possuir rede de acesso próprio no celular, utilizando apenas o sinal compartilhado em sua residência, no entanto, esta forma de acessar não o impediu de realizar suas atividades.

Sobre os recursos mais utilizados no celular, os participantes demonstraram em suas respostas a predominância no uso do aplicativo de e-mail e do roteador de sinal *wifi*, ambas as funções receberam quatro indicações de uso nas respostas.

Os alunos indicaram as seguintes informações sobre o uso do *WhatsApp*: todos utilizam o aplicativo diariamente, três aprendizes participam de grupos da escola, dois participam de outros grupos e um participa de grupo de família. Entre as funcionalidades mais utilizadas no aplicativo, em ordem decrescente, aparecem as seguintes informações: o envio de

<sup>25</sup> Por não disporem de número de matrícula na UFMG, os aprendizes não acessam à rede da Universidade.



mensagens escritas é realizado por todos, cinco alunos indicaram enviar mensagens de voz e quatro aprendizes indicam enviar fotos pelo *WhatsApp*.

Os participantes também indicaram preferência para a abordagem dos seguintes temas para os grupos de *WhatsApp*: pronúncia, gramática (de modo geral), conhecimento de gírias, de temas da atualidade no Brasil, compartilhamento de músicas brasileiras. A interação entre colegas não foi um tema de interesse, pois os alunos sempre estavam juntos, tinham muito contato e interagem fora de suas salas de aulas. A partir de tais respostas foi possível identificar que os aprendizes se apropriariam dos grupos Práticas de PLA 1 e Práticas de PLA 2 como plataformas para troca de tarefas na modalidade oral. E assim funcionaram os grupos, pouco interativos para assuntos não relacionados às tarefas orais, mas bem aproveitados para práticas de oralidade propostas nas atividades.

Finalmente, destaca-se que os alunos participantes destes grupos, ao exporem suas demandas para a criação dos grupos, indicaram muito interesse em receber *feedbacks* da pesquisadora sobre as produções orais. Assim sendo, os *feedbacks* prestados para cumprir as expectativas de aprendizagem de forma completa seguiam a seguinte estrutura: pontos fortes, pontos a melhorar, dicas de estruturas linguísticas para contemplar a tarefa nos padrões do Exame Celpe-Bras. Essas dicas eram importantes para os aprendizes, pois na entrevista do Exame Celpe-Bras, as estruturas gramaticais, a complexidade do vocabulário (elaborado ou básico) e a pronúncia são critérios de avaliação. Na entrevista, um candidato com bom desempenho oral é que aquele combina vocabulário e estruturas simples e complexas em seus turnos de fala (CELPE-BRAS, 2019).

#### **4.2 *Affordances* de mobilidade e ubiquidade do celular**

Para explorar as *affordances* referentes à mobilidade e à ubiquidade dos dispositivos móveis se propõe um retorno aos conceitos de aprendizagem móvel e ubíqua. A principal característica deste tipo de aprendizagem é a sustentação que a mesma faz na mobilidade tanto dos aprendizes quanto dos dispositivos, tornando possível assim a mobilidade da experiência de aprendizagem em si. Desse modo, a aprendizagem móvel também se caracteriza por ser uma modalidade contingente, ou seja, pode expandir o espaço físico da sala de aula; situada dentro das demandas imediatas do aluno; autêntica e sensível ao contexto, quer dizer, acontece de forma contextualizada, em situações concretas para melhor compreensão do aluno. A aprendizagem móvel também é personalizada, respeitando as condições de acesso do aluno e suas preferências, um exemplo claro é o acesso a um vídeo que pode ou não vir

acompanhado de legendas a depender de onde e de como o aprendiz escolher acessá-lo por meio do dispositivo móvel. A ubiquidade é uma qualidade que acompanha essa modalidade de aprendizagem, uma vez que a possibilidade de acessar à informação necessária na hora certa e no momento certo se faz presente em todos os níveis de mobilidade dos envolvidos no processo: dos dispositivos, dos aprendizes e da experiência de aprendizagem (CROMPTON, 2013; PEGRUM, 2014; TRAXLER, 2005; YAHYA; AHMAD; JALIL, 2010).

Feita a recapitulação desses conceitos se passa a análise das *affordances* destacadas pelos aprendizes relacionadas à mobilidade e à ubiquidade dos celulares. Para verificar as percepções sobre tais *affordances*, no questionário final buscou-se informações sobre a versão do *WhatsApp*, que os aprendizes utilizaram para realizar suas tarefas orais nos grupos aqui pesquisados (Práticas de PLA 1 e Práticas de PLA 2). Todos indicaram preferência e utilização pelo aplicativo no celular para realizar suas tarefas orais, contudo, apenas quatro respostas deixaram transparecer as ideias de mobilidade e ubiquidade em suas respostas. Os excertos 1, 2, 3 indicam, especialmente, a facilidade de transportar o celular:

- (1) C\_gana: por meu telefone. Acho que é mais fácil.
- (2) E\_honduras: Eu gosto de utilizar mais o Whatsapp do meu celular porque acho que é mais fácil e eu posso fazer qualquer tarefa em um lugar x e em qualquer momento. Eu posso dizer porque eu também tinha utilizado a versão web e eu não gostei, porque sinto que me limitava na interação.
- (3) D\_honduras: [...] eu utilizo mais o whatsapp pelo telefone, porque pra mim fica mais complicado utilizar o computador e acho muito mais fácil e mais comodo meu celular.

Percebe-se que esses três fragmentos retomam o que diz McLuhan (2001 *apud* BRAGA; MARTINS; GOMES JUNIOR, 2017) quando o autor destaca que os celulares são extensões de nós mesmos, fazem parte do cotidiano e adentram ao processo de aprendizagem sem muitas vezes dar conta de que manuseá-los é também uma possibilidade de realizar tarefas e aprender em qualquer lugar. Nessas respostas, os alunos reconhecem que realizar as tarefas, pelo aplicativo do telefone, é mais prático, mais rápido, basta tirar o celular da mochila, da bolsa, do bolso e gravar o áudio/ ou vídeo e enviar no grupo. Dentre os excertos de resposta a essa questão, há uma resposta que em particular não destaca apenas a facilidade de transportar os celulares, mas também a aprendizagem de forma ininterrupta. Essa resposta destaca um aspecto ubíquo dos celulares junto à mobilidade: a contingência da aprendizagem e consequente aumento do nível de conhecimento na língua. O Excerto 4 evidencia essa percepção:

- (4) K\_honduras: [...] Pessoalmente, eu prefiro utilizar a versão do celular porque posso fazer minhas tarefas onde eu estiver. A facilidade do celular ajuda para que eu aprenda sem interrupções e aumente meu nível de português dia a dia.

Visando ampliar a percepção dos aprendizes acerca da *affordance* de mobilidade, no questionário final se busca saber os ambientes nos quais os alunos realizavam suas tarefas. Nas respostas ficaram claras as seguintes informações: dois aprendizes indicaram estar somente no quarto, S\_honduras e D\_honduras, dois aprendizes indicaram estar em diferentes lugares (quarto, ambientes da faculdade), E\_gabao e C\_gana, um aprendiz indicou estar na varanda do apartamento/casa, E-honduras, e um aprendiz em seu apartamento sem indicar o lugar específico neste ambiente, K\_honduras.

(5) S\_honduras: Meu quarto, eu tenho melhor concentração.

(6) E\_gabao: O ambiente que costuma de realizar minhas tarefas do grupo é meu quarto e alguns momentos em andando na rua ou na faculdade. Porque no este lugar estou tranquilo alguns tempos

(7) E\_honduras: Em minha terraza porque é mais calmo e mais fácil de expressar-me, visto que tenho ninguém me escutando (Pelo menos eu não me dou conta).

(8) C\_gana: Meu quarto, na grama, lugares tranquilos porque é muito bom para mim estudar em lugares sem barulho.

(9) D\_honduras: Na hora de fazer as tarefas eu costumo estar no meu quarto porque acho que o lugar mais tranquilo de toda minha casa.

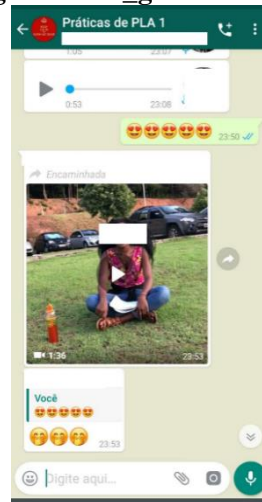
As cinco respostas acima descritas indicam que ainda que os alunos tenham reconhecido a facilidade que os celulares apresentam, no quesito mobilidade, a maioria opta por lugares tranquilos que lhes permitem a concentração o que demonstra o foco que requer a gravação de vídeos/áudios. Neste tópico, o excerto 10, colocação K\_honduras, vai ao encontro do que diz Aragão (2017) que destaca que a capacidade que os dispositivos móveis possuem de gerar conexão de informações de maneira contínua não é suficiente para garantir o aprendizado, sendo preciso que essa incorporação de recursos digitais seja realizada em conjunto com a perspectiva crítica. Assim, para K\_honduras, mais do que gravar um áudio, a utilização do WhatsApp para realizar as tarefas, requer criticidade. Abaixo, apresenta-se a colocação da aprendiz:

(10) K\_honduras: Eu prefiro fazer minhas tarefas no apartamento porque me foco no que devo trabalhar sem distrações. A concentração é importante neste grupo porque não é somente falar, é expressar as ideias com inteligência e pensamento crítico.

Ao contrário de seus colegas, C\_gana e E\_gabao indicam realizar suas tarefas em qualquer lugar.

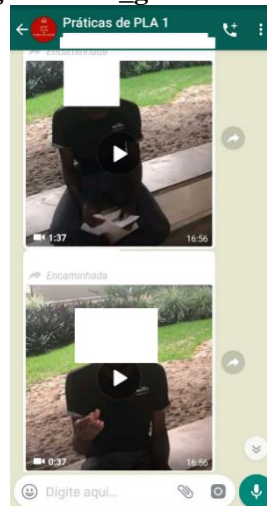
As questões aqui destacadas indicam as preferências dos aprendizes, o que não significa que os alunos não realizem as apropriações, ao cumprirem as tarefas todos se apropriam a sua maneira, aproveitando o momento livre de que dispõem no lugar de sua preferência no apartamento, no quarto, em qualquer lugar. As imagens a seguir mostram os dois aprendizes, C\_gana e E\_gabao realizando suas tarefas:

**Figura 6 – C\_gana realiza sua tarefa**



Fonte: da autora

**Figura 7 – E\_gabao realiza sua tarefa**



Fonte: da autora

Conforme se observa, a incorporação dos dispositivos móveis possibilitou que os aprendizes pudessem investir um curto espaço de tempo a favor de uma demanda de aprendizagem de longo prazo, a preparação para a entrevista do Celpe-Bras. Isso deixa em evidência uma característica relativa à ubiquidade dos dispositivos móveis: seu caráter episódico e estendido (PEGRUM, 2014).

Os horários de realização das tarefas de produção oral também foram pontos a serem analisados no critério *affordance* de mobilidade e ubiquidade do celular. Assim, no questionário final, os alunos foram perguntados sobre os momentos em que normalmente realizavam suas tarefas. Cinco das seis respostas deixaram clara a informação, da seguinte forma: três aprendizes indicaram realizá-las à noite (depois da aula e as aulas do PEC-G são no

período da tarde), e um aprendiz indicou realizá-las em qualquer momento, por fim, dois não deixaram clara essa delimitação de tempo.

(11) E\_honduras: [...] a noite te porque é depois das aulas e neste tempo sous mais livre tem nada de fazer

(12) K\_honduras: Eu costumo fazer as tarefas do grupo de Whatsapp usualmente, pela noite porque é o momento mais tranquilo do meu dia.

(13) S\_honduras: Depois das aulas, para dedicar a atenção necessária e fazer que minha aprendizagem seja excelente.

As colocações aqui dispostas dos aprendizes reforçam o caráter episódico e estendido da aprendizagem ubíqua (PEGRUM, 2014). Em pequenas frações de tempo de seu dia, nesse contexto, o horário posterior à aula, os alunos conseguem trabalhar sua oralidade. Dessa forma, os aprendizes ampliam as oportunidades de prática de sala, refinando sua habilidade oral em aspectos referentes ao vocabulário, à pronúncia. O excerto (13), em especial, chama a atenção pela excelência que a aluna busca em sua aprendizagem, dedicando atenção a esse momento extra de aprender praticando a oralidade em português.

Sobre essa natureza de caráter episódico e estendido, C\_gana, no excerto 14, reconhece que não há um horário específico para se fazer esse momento certo de prática. As possibilidades de estender sua prática de oralidade ocorrem em qualquer momento que ela esteja livre para se apresentar:

(14) C\_gana: Agora eu não tenho um momento específico a fazer minhas tarefas então eu faço quando estou livre.

Para encerrar esta seção, destaca-se que *affordances* referentes à mobilidade e à ubiquidade são informações que perpassam todo o percurso formativo dos aprendizes na medida em que se apropriam de seus celulares. Convém também esclarecer o destaque dessa primeira seção da análise a essas *affordances* busca justamente evidenciá-las como parte inerente da apropriação dos dispositivos móveis ainda que não estejam mencionadas nas próximas seções de análise.

### **4.3 *Affordances* na funcionalidade de áudio do celular**

Passa-se agora as *affordances* que estão diretamente relacionadas à produção oral dos alunos via dispositivos móveis, especificamente, às funções dos dispositivos móveis que os aprendizes utilizam para produzirem os áudios propostos nas tarefas. Dois aprendizes, E\_gabao e K\_honduras, indicaram preferência pela função de gravação do celular. A *affordance* de

produção oral utilizada nessa função do dispositivo vinha acompanhada da *affordance* de compreensão oral uma vez que ao escolherem essa opção, os alunos aproveitavam a oportunidade para escutarem suas produções e selecionarem a melhor versão para envio no grupo de *WhatsApp*. Os excertos A e B ilustram a manifestação dessas *affordances*.

ENTREVISTA A: Entrevistadora: eu percebi que cê sempre mandava gravado, cê gravava no aplicativo de gravação do celular e depois cê mandava lá no grupo de *WhatsApp*, certo? Por que você fazia escolha geralmente?

E\_gabao: gravava:.. áudio no meu celular, eu cometi muitos erros.. eh: eu apava.

Entrevistadora: cê fazia mais de uma versão, geralmente? Quantas geralmente você costumava fazer?

E\_gabao: pode ser vinte, essa deixa muito cansada. mas isso me ajudou a comparar o que eu falava e o que estava melhor, eu mandava.

Entrevistadora: porque você sempre se ouvia pra poder mandar antes?

E\_gabao: eu ouve essa vídeo que eu gravo. também o áudio eu ouve antes de ouvir. então eu via os erros então o treinador fazia o feedback.

Entrevistadora: E além disso, você anotava o que iria falar antes ou não? Você se gravava, se ouvia e se não estivesse bom, regravava, mas sem ajuda do roteiro? Como era?

E\_gabao: eu fazia tópicos para: pensar e depois gravar.

ENTREVISTA B: Entrevistadora: e eu percebi também, K\_honduras, que antes de mandar o áudio você prefere dá uma gravada primeiro, prefere fazer um roteiro, como é?

K\_honduras: é, eu faço, acho que é meu método de fazer os áudios. eu faço isso, porque para mim, eu sinto mais confortável, me escutar, ver o que estou falando, fazer vários áudios e encaminhar para você o áudio que é mais/que tem menos erros. e também eu faço isso pra tentar variar minha linguagem na hora de falar, de encaminhar, eu tento aplicar um pouco o futuro do Subjuntivo, talvez em alguma frase, isso eh isso eh o que eu faço. Eu anotava algumas coisas para poder falar e aplicar e tentava.

Conforme nos demonstra Van Lier (2000; 2008), o ambiente de aprendizagem está repleto de significados potenciais, mas é da relação que o aprendiz estabelece com seus recursos para aprender que emergem as *affordances* em prol de suas habilidades comunicativas. Ao serem convidados a realizarem suas tarefas, a escolha dos meios de produção oral ficava a critério de cada aprendiz. As colocações acima expressam que a percepção dos aprendizes diante da ação de produção oral no *WhatsApp* os motivava a exploração tanto da produção oral, quanto da compreensão oral beneficiando duplamente o trabalho com a oralidade. Ao se escutarem e compararem diferentes versões de suas gravações, os aprendizes usufruíam da oportunidade de prática e de aprimoramento da habilidade oral de forma autônoma, uma vez que, inicialmente, os mesmos realizavam seus *feedbacks* antes de enviarem ao grupo de *WhatsApp* e, posteriormente, receberem o *feedback* da pesquisadora. Além disso, esses aprendizes optavam por escreverem tópicos ou escreverem um roteiro de fala antes de produzirem seus áudios. Vejam que K\_honduras optava por “variar sua linguagem” isso pode indicar que a aprendiz poderia ter consciência de que um dos critérios de avaliação oral da

entrevista do Celpe-Bras, conforme indica o manual do exame, é exatamente avaliar as estruturas que são combinadas na fala do aprendiz.

Por outro lado, três aprendizes, S\_honduras, E\_honduras e C\_gana, optaram por não se apropriarem dessa função da mesma forma tendo em vista os diferentes objetivos para sua prática oral no *WhatsApp*. Estas viam o aplicativo *WhatsApp* como um recurso para a produção oral espontânea, natural é o que comprovam os excertos C, D e E das entrevistas:

ENTREVISTA C: Entrevistadora: [...] eu observei, S\_honduras que você manda os áudios lá direto, você não gosta de treinar antes? utilizar o gravador do celular pra mandar?

S\_honduras: nao, nao gosto, porque eu acho que é uma maneira mais espontânea e natural você faz de um só e eu fico muito frustrada, se eu faço ou se posso muito empenho o que é fazer o áudio ou vídeo antes, porque normalmente, nunca é o que eu espero, então, por isso, eu fico muito frustrada, mas se eu mando o áudio ou vídeo de um só, eu fico mais tranquila, porque eu sei que é mais natural e como eu falo.

Conforme posto, S\_honduras opta por evitar frustrações e vê o *WhatsApp* como uma oportunidade de avaliar sua fala espontânea. Essa colocação evidencia a relevância do dispositivo móvel no contexto em que a aprendiz se encontra imersa, pois em uma interação cotidiana com um brasileiro, falhas podem passar sem que o erro seja aproveitado para sua superação. Contudo, a transposição dessa espontaneidade na produção oral e as falhas que podem advir dessa se tornam um ponto importante do trabalho com a produção por parte da aprendiz.

O mesmo aproveitamento é verificado nas colocações de E\_honduras, conforme se evidencia no excerto D:

ENTREVISTA D: Entrevistadora: eu percebi ali no grupo de Whatsapp que você já manda direto, cê não aproveita o áudio pra mandar algo gravado. Porque você faz essa escolha de já gravar direto usando o gravador do WhatsApp? Você fazia algum roteiro de fala ou mandava diretamente sem treinar?

E\_honduras: porque quando você fala na rua, você não tem a oportunidade de vou praticar primeiro o que eu vou falar e depois vou falar, não, você tem que falar como você sabe, então eu acho uma boa prática eu mandar os áudios sem praticar, porque é o que eu na verdade falo, então, se eu cometer um erro, um erro, eu posso depois escutar o que mandei no grupo e como eu posso ver, na verdade, o que eu estou cometendo de erro e mudar.

“Se eu cometer um erro, eu posso ver”, evidencia a resignificação das falhas por parte de E\_honduras que no *WhatsApp* passa a ter a oportunidade de refletir sobre o erro naturalmente expresso em sua interação cotidiana, mas prejudicial para o desempenho da aprendiz na entrevista do exame Celpe-Bras. É possível mudar e não fossilizar o erro a partir da observação e, certamente, do *feedback* da professora.

A princípio, C\_gana optava por preparar um roteiro de fala e por enviar diretamente a primeira versão de sua produção oral, contudo, há uma mudança de atitude da aprendiz, conforme demonstra-se no excerto E:

ENTREVISTA E: Entrevistadora: eh:: eu percebia C\_gana que quando cê ia mandar algum eh:: cê já mandava gravado direto. Ainda assim cê fazia algum roteiro antes, cê mandava já a primeira versão, como que era?

C\_gana: antes sim, antes eu preparei a roteira eh:: memorar::

Entrevistadora: memorizava, decorava

C\_gana: sim, memorizava e depois gravava o vídeo, mas agora, eu percebi que eu gasta muito tempo quando eu fazia assim, então, eu apenas ah:: pegar meu celular e mandou. Eu gostava de escutar e ver se estava bom, mas era cansativo.

Entrevistadora: e além do tempo tem mais alguma motivação?

C\_gana: porque é mais natural, mais natural se eu faço errado ali não é problema, porque eu estou aprendendo a língua. mas se eu faço errado, você vai me avisar, então, eu não me preocupava em fazer mais de uma vez, eu fazia um roteiro, apenas gravava e mandava.

É possível observar que a aprendiz se valeu de duas estratégias diferentes e pôde aproveitar ambas da melhor forma possível. Inicialmente, ela reconhece o cuidado de preparar o roteiro, certamente, pensar no vocabulário para responder de forma assertiva a questão e por que não dizer, começar a se condicionar para adequar suas respostas ao que lhe era colocado na questão do mesmo modo que no Celpe-Bras. Contudo, a aprendiz também opta por mudar, evidenciando uma característica da aprendizagem móvel que destaca Crompton (2013), a personalização da aprendizagem. Ao optar por aproveitar a oportunidade de verificar suas falhas, ela opta por desfrutar do feedback da professora para trabalhar sua fala.

Os três excertos acima expressos, C, D e E, também revelam o que diz Norman (1999), quando o autor demonstra que embora o design seja um recurso que viabilize o reconhecimento de seu potencial, são os objetivos, os interesses e as motivações de aprendizagem que direcionam a percepção e a ação que um aprendiz lança sobre um recurso ou ambiente. Assim sendo, embora o celular disponha de aplicativos de gravação de voz independentes do *WhatsApp*, há aprendizes que recorrem à função de gravação do aplicativo *WhatsApp* pela possibilidade de expor uma fala mais espontânea, mais imediata.

Ainda há um aprendiz que não por opção, mas por alegar restrições do dispositivo, opta por gravar e enviar diretamente pela função de gravação do *WhatsApp*, conforme ilustra a entrevista F a seguir:

ENTREVISTA F: Entrevistadora: Mas então, por que essa escolha de mandar gravar direto? Você disse que faz um guia antes, mas o porquê de mandar lá [no grupo] diretamente?

D\_Honduras: eu acho que depende do telefone que a gente tem. normalmente as pessoas que fazem isso podem gravar o áudio, escutar o áudio e depois mandar por *WhatsApp*, normalmente são pessoas que têm android. mas as pessoas que têm Apple



não tem essa opção. Não dá pra pegar da biblioteca do celular não. A gente tem que mandar primeiro pra uma pessoa, escutar o áudio e depois mandar esse mesmo áudio por WhatsApp.

Entrevistadora: então por isso você comentou comigo que mandou um áudio de uma das tarefas para K\_honduras para depois você mandar no grupo.

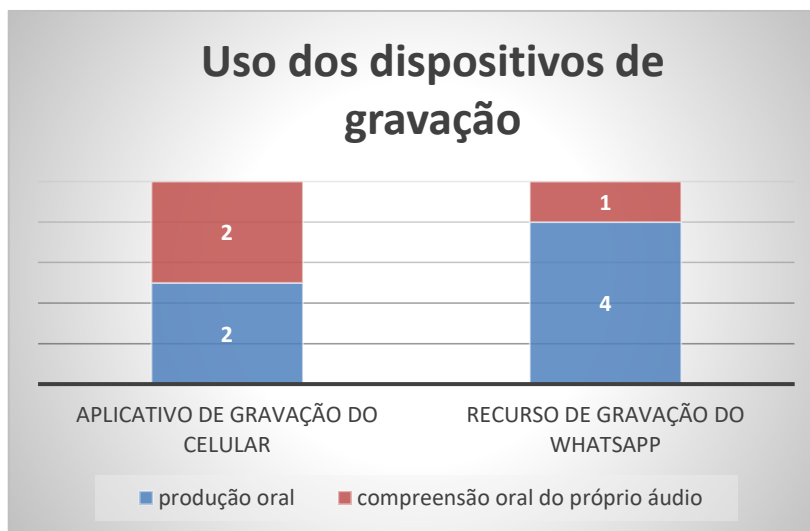
D\_honduras: K\_honduras me ajudava, porque ela também escutava os áudios e dava feedback pra mim.

Entrevistadora: Isso é legal, porque quando a gente dá o feedback pro colega a gente passa a ver com mais critério a fala da gente, né? o que a gente está falando, escrevendo, né?

D\_honduras mostra, em sua percepção, que as *affordances* de um recurso, ambiente, evento também podem emergir de restrições, limitações, rejeições para ação (VAN LIER, 2000; GIBSON, 1986). É importante observar que o critério naturalidade não é o que direciona a escolha desse aprendiz, uma vez que o mesmo alega organizar um roteiro de fala e ainda solicitar *feedback* da colega. A condição ocorre pela impossibilidade de compartilhar áudios gravados em seu dispositivo para o aplicativo *WhatsApp*.

Para melhor visualização do leitor, apresenta-se de forma gráfica, as *affordances* referentes a estes recursos de gravação presentes no celular e no aplicativo *WhatsApp*. Como será possível observar, os dois aprendizes que enviavam seus áudios via aplicativo de gravação praticavam fala e escuta de seus próprios áudios, enquanto no grupo de alunos que gravavam diretamente do *WhatsApp*, apenas D\_honduras indicou escutar o próprio áudio.

**Gráfico 4 – Uso dos dispositivos de gravação**

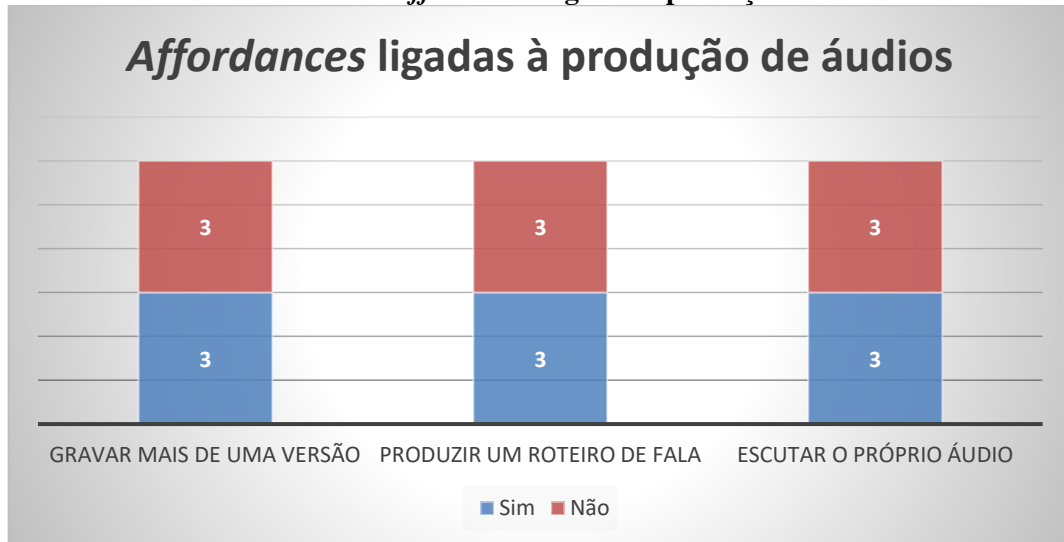


Fonte: da autora

É possível observar nas colocações dos aprendizes outras *affordances* que perpassam essa dinâmica de produção dos áudios no celular: gravar mais de uma versão do vídeo/áudio, produzir roteiro de fala, escutar o próprio áudio antes de enviar no grupo de

*WhatsApp*. Para sintetizar essas informações está disposto de forma gráfica a adesão dos aprendizes ou não a essas potencialidades na incorporação que realizam dos celulares em seu trabalho com a oralidade:

**Gráfico 5 – Affordances ligadas à produção de áudios**



Fonte: da autora

As percepções dos aprendizes sobre o uso do celular para sua produção oral sinalizam, nesta experiência, uma tendência entre os alunos que optam pelo aplicativo de gravação do celular, em gravarem mais de uma versão, produzirem um roteiro de fala e escutarem os próprios áudios. Afirma-se ser uma tendência e não uma coincidência, pelo fato de D\_honduras se deparar com restrições, mas ainda assim utilizar as mesmas *affordances*, enviando diferentes versões de seu áudio para uma colega a fim de poder analisar seu trabalho antes de enviá-lo ao grupo. Também pelo fato de o aprendiz revelar organizar seu roteiro de fala antes de produzir seu áudio. Isso distingue sua ação dos outros colegas que, agindo sobre o mesmo recurso, a função de gravação, optam pela avaliação de sua fala espontânea.

Outras *affordances* expostas no trabalho voltado à produção oral de alguns aprendizes foi a escuta de áudios dos colegas e de *feedbacks* em vídeos da professora que iam para os colegas. Dos seis aprendizes, quatro revelaram ter escutado os áudios dos colegas, E\_honduras, D\_honduras, C\_gana, E\_gabao, para observar como eles respondiam a tarefa em termos de vocabulário, pronúncia. Duas aprendizes, K\_honduras e S\_honduras, revelaram não fazer o mesmo, sendo que uma indica ter feito apenas na ocasião de uma tarefa, exatamente a de número 9,<sup>26</sup> a última. E ainda nesses dados, é possível observar que cinco alunos indicam se

<sup>26</sup> Cf. Tabela de atividades no capítulo de metodologia ou na seção de apêndice desse trabalho, caso opte por conferir detalhamento as orientações da tarefa 9.

apropriar dos *feedbacks* dirigidos aos colegas. A seguir, ilustra-se nas entrevistas G, H, I e J as percepções que denotam essas *affordances* nas ações dos aprendizes:

ENTREVISTA G: Entrevistadora: e cê falou especificamente no grupo de WhatsApp que cê pôde se escutar, cê chegou a escutar o áudio de algum colega que ele mandou nas atividades lá?

E\_honduras: eu escutei, eu escutei os vídeos de S\_honduras e K\_honduras, quando tínhamos que mandar a localização e falar do lugar que nos encontrávamos nesse momento. e também eu escutei o primeiro áudio de K\_honduras.

Entrevistadora: pra poder observar ali. Você observou alguma coisa que te ajudou? Cê achou que tava igual ao seu como foi?

E\_honduras: eh:: eu escuti, escutei como ela falava, mas o que mais tomei em consideração foi a corecção que você fez pra ela. eh:: eu acho que foi a palavra de “lagartixa” acho que foi algo assim no som de X, acho. que você falou da pronúncia correta da palavra., então eu tomei em consideração isso.

ENTREVISTA H: E\_gabao: Entrevistadora: e por falar em ouvir, você costumava ouvir algum áudio da sua colega de grupo? E em caso positivo, o que você aproveitava lá? Em caso negativo, por que você não ouvia?

E\_gabao: sim.

E\_gabao: até o exemplo como o trava-língua eh:: antes eu não conseguia fazer o trava-línguas...antes de ver o trava-línguas do meu colega. depois que eu vi\_o trava-línguas do meu colega, meu colega me motivou a fazer um pouco mais, porque eu via como ela fazia o som, porque ela não fala português e fazia o som que não podia, então, para aprender com ela, eu escutava.

ENTREVISTA I: D\_honduras: Entrevistadora: falando especificamente do nosso grupo, você costuma também ouvir um áudio da professora em um feedback?

D\_Honduras: Sim, eu escutava a maioria dos áudios dos meus colegas no grupo e escutava também você corrigia as pronúncias.

Entrevistadora: Cê lembra de algo específico em termos de vocabulário e de pronúncia que você passou a trabalhar na sua fala? ou começou pelo menos a observar.

D\_Honduras: é, eu acho que os trava-línguas ali no grupo, por exemplo sobre a “b” e a “v” que eu tinha problemas. Dos colegas algumas palavras que tinham\_o gênero diferente, então na hora de falar eles e eu também erramos nisso

ENTREVISTA J: cê chegava a ouvir os áudios do seu colega de grupo? os vídeos de xxxx...?

C\_gana: sim:: sempre. Ele sempre fala “pergunta”, ainda, ele fala “pergunta”, mas a palavra é “pergunta”. eh:: eu lembro também quando ele fala “aranha” em vez de “arranha” entao tudo me ajudou (Falando dos trava-línguas).

Entrevistadora: E você costumava ouvir os feedbacks que iam para o eu colega também?

C\_gana: eu escutava pra eu entender se o que você ia dizer para ele foi o mesmo que eu vi na fala dele e pra eu não errar também.

Esses excertos de entrevista dos quatro aprendizes mostram o lado subjetivo de uma *affordance* (GISBSON, 1986) que os aprendizes tiram dos grupos *WhatsApp*, escutar os áudios dos colegas. As tarefas não traziam orientações explícitas sobre a necessidade de os colegas se escutarem. Apenas a última atividade trazia essa informação, pois os colegas precisavam prestar feedbacks entre si. A emergência dessa *affordance* indica também a atenção dos aprendizes em contemplarem dois critérios de avaliação do Celpe-Bras: a pronúncia em português, trechos de fala de E\_honduras, E\_gabão e C\_gana, também o critério vocabulário, especificamente do gênero das palavras, indicado por D\_honduras. Essas colocações se aproximam a uma das caracterizações das diretrizes para aprendizagem móvel da UNESCO

(2014), criar novas comunidades de estudantes, que prevê que as tecnologias móveis permitam que os alunos ampliem a interação para aprendizagem para novos espaços, além da sala de aula e interajam entre si para aprender.

Assim sendo, esses excertos podem sugerir que a interação entre alunos não se dava de forma direta em comentar as falhas ou sucessos de colegas, mas em se apropriarem do material produzido pelo colega para melhor aprender a produzir sua fala em português. A fala de E\_gabao, por sua vez, demonstra essa colaboração implícita na experiência dos aprendizes, “motivação em produzir” a partir da escuta explícita essa informação. Essa colocação também vai ao encontro do que destaca Van Lier (2000) sobre a perspectiva ecológica na aprendizagem de línguas. Para o autor, o ambiente não funciona apenas como um espaço multissemiótico para a entrada de significados para um aprendiz passivo, mas sim, como um espaço cujos significados potenciais são reconhecidos a partir da interação que os aprendizes realizam com esse espaço para a retirada dos significados. Assim, ainda que os aprendizes não interajam diretamente entre si, cada aprendiz interage com o conteúdo exposto do colega, retirando significados da produção do colega para sua própria produção oral.

Duas aprendizes, porém, não reconhecem essa mesma oportunidade de colaboração entre colegas, mas como uma extensão das práticas de sala de aula que permitem que a pesquisadora continue acompanhando, em um espaço informal, a aprendizagem formal das aprendizes. As entrevistas K e L, de S\_honduras e K\_honduras ilustram essa percepção:

ENTREVISTA K: e cê costuma ouvir algum áudio dos colegas? algum vídeo algum áudio que é postado lá no grupo?

S\_honduras: eu não costumo a verdade, mas o que eu costumo olhar são as coisas que foram corrigidas pela maestr/pela professora. Você falava de novo o que eles erravam, então dava pra eu acompanhar suas dicas sobre a fala deles.

ENTREVISTA L: cê costuma ouvir os áudios dos colegas?

K\_honduras: a verdade não, eu não gostava, mas quando você pediu na última tarefa, eu fiz, ih, eu acho que é bom para perceber os erros deles e tentar não fazer os mesmos erros.

Entrevistadora: cê lembra de algo específico nesse áudio que você escutou? ou no meu *feedback* que cê achou que te ajudou bastante em termos de pronúncia ou de palavras?

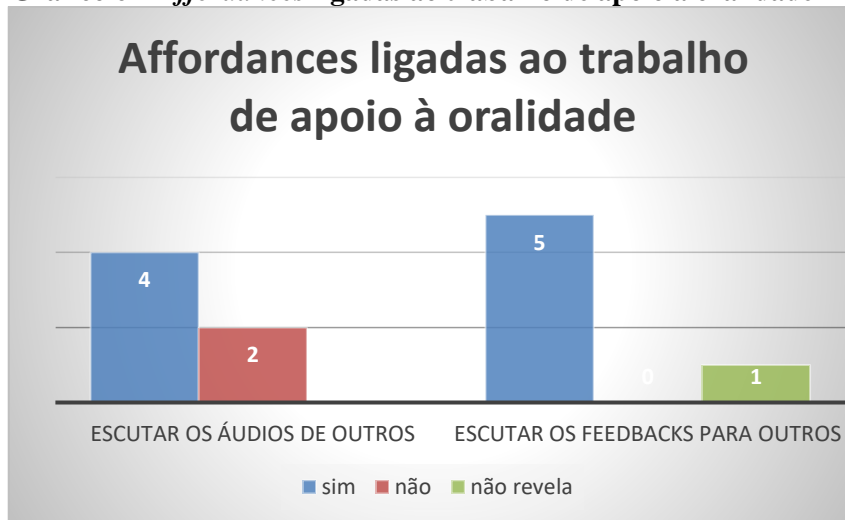
K\_honduras: e:: eu lembro alguma vez que você fez uma correção pra o D\_honduras que era de pronúncia, eu acho que ele esqueceu eu acho que ele esqueceu o som da t, independente. uma palavra que ele falou e ele falou independente que/algo assim, mas é, tinha que fazer o “ti” mas acho que para hispanofalante e mais tar/toma tempo acostumar fazer esse tipo de som em certas palavras. então.

Os fragmentos de entrevista acima remetem ao seguinte ponto das diretrizes da UNESCO (2014, p. 20): “Historicamente, a educação formal foi confinada às quatro paredes da sala de aula, ao passo que os aparelhos móveis podem transferir a aprendizagem para ambientes que maximizam a compreensão”. Ao acompanharem o *feedback* da pesquisadora, as

alunas se apropriam de uma oportunidade a mais em outro espaço que possibilita a interação com a pesquisadora e acompanhamento da mesma ao treinamento que realizam da oralidade.

Para melhor visualização das percepções dos aprendizes, apresenta-se um gráfico composto por *affordances* reveladas tanto para produção oral quanto de *affordances* que revelam o apoio que os aprendizes perceberam ao se apropriarem do celular e do aplicativo *WhatsApp* em prol do trabalho com sua habilidade oral.

**Gráfico 6 – *Affordances* ligadas ao trabalho de apoio à oralidade**



Fonte: da autora

Ressalta-se que o que se considera *affordances* neste trabalho são as oportunidades de ação que os aprendizes percebem diante do celular, utilizando todas as possibilidades de ação que o dispositivo oferece, sendo o *WhatsApp* e seus recursos uma opção para ação de produzir áudios. Isso parte da relação que cada aprendiz estabelece diretamente com o dispositivo móvel. Assim sendo, não se delimitou o tipo de aplicativo ou recurso que utilizariam para fazer suas gravações, não tendo sido solicitado, antes da última atividade, que acompanhassem os áudios dos colegas ou *feedback* da professora aos colegas. Também não estava explícita a orientação de se escutarem, de gravarem mais de uma versão de seus áudios. Essas escolhas para a produção oral e em prol do trabalho com essa habilidade partiram de decisões dos próprios aprendizes em sua relação com o celular em uma experiência mediada pelo aplicativo *WhatsApp*.

Outras *affordances* destacadas sobre a compreensão oral nesta experiência mediada pelo *WhatsApp* também foram verificadas no questionário final e apenas duas aprendizes, K\_honduras e S\_honduras, responderam de forma coerente a essa pergunta. Em suas respostas, que correspondem aos números 15 e 16, as aprendizes se referem às possibilidades de

compartilhamento de vídeos, de links de vídeos e de áudios via aplicativo *WhatsApp*, conforme demonstra-se abaixo:

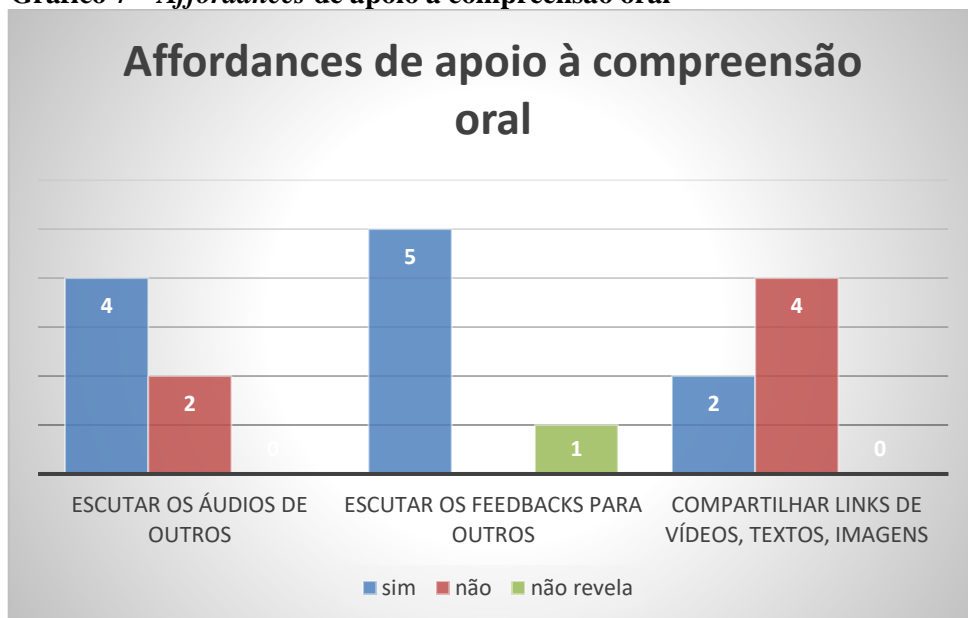
(15) [compartilhar] Links de textos, vídeos, áudios, também podem contribuir com a minha preparação oral. Nesse contexto, eu vou ter a oportunidade de para escutar as notícias, os áudios, os vídeos e muito mais para ser acostumada a entender qualquer coisa na hora da prova.

(16) Sim, as funcionalidades dos vídeos, das imagens e dos textos são complementares à aprendizagem da oralidade. Estas ferramentas se relacionam perfeitamente e nos ajudam a aprender da forma correta.

Essas respostas de K\_honduras e S\_honuras vão ao encontro do que diz Van Lier (2000) que, ao tratar a perspectiva ecológica nos ambientes de aprendizagem, esse estudioso explora os significados potenciais que o aprendiz pode retirar das diferentes semioses de um ambiente. Assim sendo, a possibilidade de compartilhar links, vídeos, áudios no *WhatsApp*, é reconhecida pelas aprendizes como uma estratégia de explorar outras semioses no ambiente do aplicativo *WhatsApp* benéficos para sua produção oral em português.

A seguir, ilustram-se as *affordances* reconhecidas pelos aprendizes sobre os celulares nessa experiência de aprendizagem voltada ao trabalho com produção oral mediada pelo aplicativo *WhatsApp*.

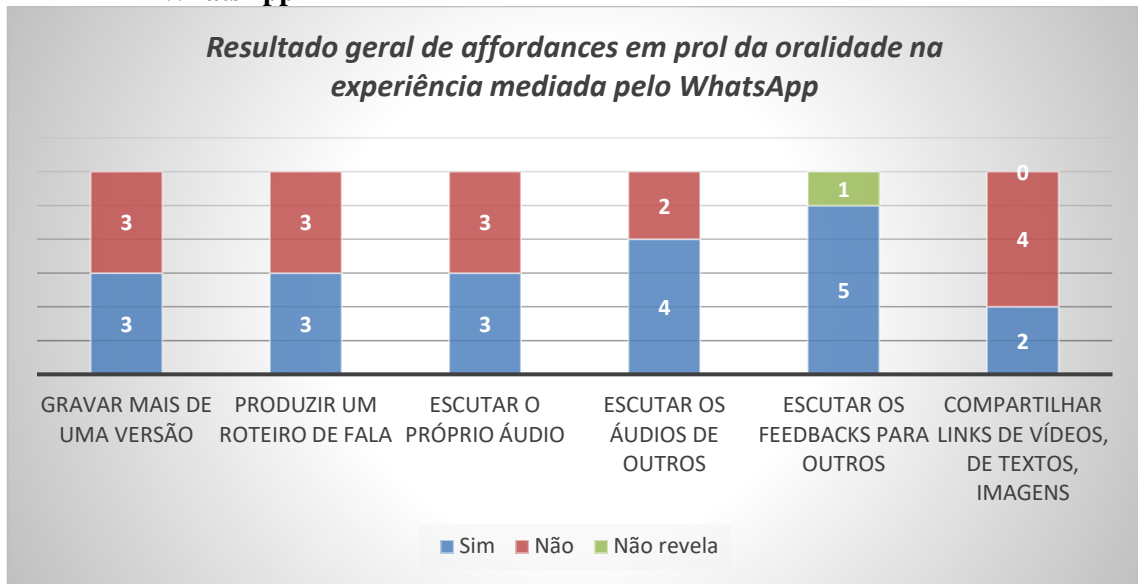
**Gráfico 7 – Affordances de apoio à compreensão oral**



Fonte: da autora

Para melhor compreensão se sintetiza no gráfico a seguir as informações que sintetizam todas as *affordances* reconhecidas pelos aprendizes prol do trabalho com a oralidade de forma direta e de forma indireta.

**Gráfico 8 – Resultado geral de *Affordances* em prol da oralidade na experiência mediada pelo WhatsApp**



Fonte: da autora

Até então, foram vistas as potencialidades, as possibilidades de ação, as estratégias possíveis adotadas e/ou reconhecidas pelos aprendizes no trabalho com sua produção oral ou em benefício de sua produção oral. Contudo, não se isenta essa discussão do fato de que ao se referir à perspectiva ecológica também se precisa considerar que da relação entre o agente e o ambiente podem emergir restrições.

*Affordances* é o conceito que perpassa a relação entre o agente e o ambiente, assim sendo, retoma-se Gibson (1986) que destaca que existem características que são de rejeição a uma ação de determinado agente. Para ilustrar isso, o autor toma como exemplo da árvore que por sua vez, apresentar características que não beneficiam determinadas espécies os peixes, que neste caso, não dispõem de habilidade de subir em seus galhos. Transferindo o exemplo ao contexto de aprendizagem móvel, os aprendizes ao manusearem um dispositivo podem se deparar com características que não favoreçam a realização de determinada ação. Quando perguntados, no questionário final, sobre as restrições do celular e do aplicativo *WhatsApp* para o trabalho com a produção oral, metade dos aprendizes (3 alunos) indicaram perda de informações no histórico do *WhatsApp*. Em relação ao celular, destacaram restrições físicas do dispositivo como tamanho da tela, capacidade de memória para armazenamento de áudios. Os excertos 17, 18 e 19 trazem as colocações de S\_honduras, D\_honduras, C\_gana, que ilustram tais restrições:

(17) S\_honduras: [...] O tamanho da tela é desconfortável demais, pior é quando você perde as informações no histórico de áudios e textos.

(18) D\_honduras: Se eu acho que algumas restrições comuns que podem acontecer, como a carga do telefone, o tamanho da memória do celular, a possibilidade de que os chats por WhatsApp são apagados por conta própria.

(19) C\_gana: Eu vejo restrição porque há vezes em que os celulares descarregam-se muito rápido e atrapalha o que acontece no WhatsApp. Além disso, acontece que o celular tem pouco armazenamento e não faz as imagens o escutar os áudios feitos pelos colegas.

Essas respostas remontam às colocações de Van Lier (2008) que diz que o ambiente de aprendizagem também está marcado por limitações, por restrições. Essas repostas mostram que sobre o objetivo de ampliar as oportunidades de prática de oralidade dos aprendizes, também estão impostas restrições de natureza tecnológica. Esse tópico da análise também motiva a retomar Gomes e Souza (2017), que destacam que não se trata apenas de incorporar os celulares ao processo de aprendizagem, mas verificar, sobretudo, as possibilidades de exploração, as condições de exploração de tais recursos para seu melhor aproveitamento. Pode-se perceber que apesar de indicarem adoção de diferentes estratégias e apropriações em prol do desenvolvimento de sua oralidade em português, os aprendizes reconhecem de forma comum as restrições que, certamente, podem afetar o aproveitamento que fazem do celular e da experiência de aprendizagem vivenciada no aplicativo WhatsApp.

#### **4.4 Affordances voltadas para a compreensão oral ligadas aos outros aplicativos do celular**

Nesta seção se busca verificar as apropriações que os aprendizes fizeram de outros aplicativos do celular em função da compreensão oral, por entender que essa habilidade se integra à produção oral de maneira bastante direta. Assim, na avaliação da pesquisadora, a compreensão oral é uma habilidade que estabelece relação direta com a produção oral por tratar-se de uma via de entrada de informações que parte da compreensão do que o outro diz em uma interação, da escuta de uma música, de um vídeo, de um *podcas* em língua adicional.

O aplicativo que inicialmente foi muito citado nas entrevistas é o *YouTube*. Os aprendizes o utilizam para acompanhar aulas, escutar *youtubers* brasileiros, assistir a desenhos, escutar músicas. O excerto M comprova a utilização do *YouTube* para o acompanhamento de aulas por parte de E\_gabao.

ENTREVISTA M: E\_gabao: sim antes de WhatsApp ah:: como de dice:: ah: como se dice:: eu uso rede oh:: rede de estudante ((incompreensível)) eh:: Uma rede no aplicativo vermelho de vídeo..

Entrevistadora: um canal do youtube?

E\_gabao: um canal do youtube que tem uma professora que fala francês e dá aula de português. Ela me ajuda muito a falar português. o curso, ela colocou isso no youtube e depois a gente ganhou... ganhou?? e depois a gente vê o que ela diz sobre um temática de português.



Entrevistadora: cê acompanha ela mais utilizando o celular o notebook ou outras coisas?

E\_gabao: mais o celular tem a vantagem para:: como de dice... para me acompanhar....

Entrevistadora: ah! a mobilidade.

E\_gabao: mobilidade. eu posso sentar no lugar, ligar meu celular e depois ver o que ela fez online o eu pode usar dicionário, eu posso usar... como se dice... eu posso usar dicionário, eu posso usar aplicativo da conjugação quando eu tenho dúvida na conjugação de verbo.

Como se verifica nesse trecho, E\_gabao treina sua compreensão oral acompanhando aulas de português pelo *YouTube*. É interessante observar essa colocação na fala do aprendiz, em especial, por ser um dos que apresentou menor grau de dificuldade de compreensão oral nos primeiros dias de aula na turma em que estava inserido. Mais interessante ainda é perceber que a evolução rápida que o aluno apresentou, sobretudo, no começo do curso, pode ter sido resultado da adoção de estratégias que são complementares à imersão na qual se encontra e que incidem diretamente nos objetivos de aprendizagem que ele possui. Acompanhar as aulas pelo *YouTube* no celular, para o aluno, é o mesmo que poder transportar a sala de aula para qualquer lugar.

Para o mesmo aplicativo há outras apropriações feitas pelos aprendizes, por exemplo, acompanhar *youtubers* brasileiros ou escutar músicas de cantores brasileiros e aprender com eles, isso é o que revela E\_honduras em sua fala:

ENTREVISTA O: Entrevistadora: então, E\_honduras, comenta um pouco sobre seu uso cotidiano do celular.

E\_honduras: eu costumo usar meu celular para:: normalmente para falar com meus pais lá em Honduras, mas também às vezes para escutar música e eu gosto de ouvir alguns cantores brasileiros, porque ajuda na minha pronúncia e também eh:: eu assisto de vídeos no youtube, porque eu acho muito engraçado, porque, normalmente, eu/a as coisas que os gringos eh:: acham estranhas aqui no Brasil ou brasileiros falando de coisas diferentes sobre hispanoahablantes. então, eu acho isso muito interessante, então, eu aprendo muitas palavras que eu preciso no meu vocabulário.

Ao se comparar o excerto de E\_honduras nesse trecho de sua entrevista com as colocações de E\_gabao em suas entrevistas, percebe-se que *affordance* de compreensão é invariável na plataforma *YouTube* (PAIVA, 2010), mas a forma como cada aprendiz se apropria do *YouTube* é variável. Enquanto E\_gabao se apropria do *YouTube* para acompanhar aulas de língua, E\_honduras se apropria da informalidade das músicas, e de vídeos comuns para aprender a língua. Essas apropriações trazem a luz o que diz Crompton (2013) sobre as características da aprendizagem móvel, o fato de tal aprendizagem convergir a um mesmo espaço as possibilidades de aprendizagem formal e informal. Além de demonstrar a personalização da aprendizagem, cada aprendiz escolhe aprender do seu jeito, mais formal para

E\_gabao, mais informal para E\_honduras. Isso vai ao encontro do que Gibson (1986) destaca ao expor que “*Affordances* são propriedades tomadas com referência ao observador. Eles não são nem físicos nem fenomenais” (GIBSON, 1986, p. 9)<sup>27</sup>.

Alguns estudantes não mencionaram na entrevista, mas sim no questionário final a utilização do aplicativo do *YouTube* no celular. D\_honduras, no questionário final, informa acompanhar canais de *youtubers* brasileiros para praticar a compreensão oral. O excerto de (20) comprova a colocação do aprendiz.

(20) [...] o aplicativo que eu provavelmente uso todos os dias é o youtube. Como estou aprendendo uma nova língua, tenho procurado muitos “youtubers” brasileiros.

É interessante observar em mais de um exemplo como conteúdos que naturalmente não são feitos para aprender português estão cada vez mais sendo apropriados para fins de aprendizagem da língua. Esse excerto explora o valor do conteúdo audiovisual produzido para fins de diversão, de distração por influenciadores digitais. Essa resposta não esclarece que D\_honduras está inscrito em um canal de um professor no *YouTube*, os chamados *edutubers*, o que indica que abriu a possibilidade de entender que o aluno pode ter interesse tanto por *edutubers* quanto por influenciadores digitais ligados ao campo do entretenimento, da distração, da diversão. Assim, essa colocação abre precedente para entender que a possibilidade de ele escutar influenciadores do ramo do entretenimento remete a uma característica informal da aprendizagem, pois inclui a esse processo atividades cotidianas do aprendiz. É a aprendizagem sensível ao contexto do que o aluno gostaria de ouvir por diversão. Divertir-se com *youtubers* e suas histórias é também uma oportunidade de aprender o português, praticando a compreensão oral.

Há uma aprendiz que esclarece na entrevista e, também no questionário, utilizar o *YouTube* para assistir seus desenhos preferidos e filmes em português acompanhar aulas, é o que nos revela C\_gana na resposta à pergunta sobre a utilização do *YouTube*.

ENTREVISTA N: Entrevistadora: entao, C\_gana, me fala um pouco sobre o uso cotidiano que você faz do celular.

C\_gana: [...] eu também uso o youtube para assistir vídeos dos meus desenhos, eu também assistir aulas de português do professor Jason.

(21) Eu costumo utilizar *youtube* a assistir filmes e já assiti desenhos e tanto filmes. Quase sempre eu assisto meus desenhos preferidos em português sem legenda porque eu quero ser acostumada a ouvir facilmente. Por causa desses desenhos e filmes, eu escutei novas palavras expressões que nunca tinha ouvido.

---

<sup>27</sup> [...] *Affordances* are properties taken with reference to the observer. They are neither physical nor phenomenal (GIBSON, 1986, p. 9).

As apropriações que chamam a atenção nesse fragmento de C\_gana são os desenhos e os filmes vistos em português sem legenda. Essa resposta se encontra com o que diz Van Lier (2000), que vê na perspectiva ecológica mais do que a linguagem que o aluno pode adquirir em um ambiente, mas o uso que esse aluno aprende a lançar sobre a linguagem a partir do ambiente no qual está imerso. Assim sendo, mais do que assistir a um desenho, mais do que assistir a um filme para um *input* linguístico, é preciso reconhecer que essa aprendiz agiu sobre seu modo de aprender na escolha por seus desenhos preferidos em português. Ela poderia simplesmente escutar o desenho em português, mas manter uma legenda em inglês, sua língua materna, contudo, ela opta por apenas escutar seu desenho em português, podendo compreender a aplicação das palavras que escuta no contexto em que acompanha o desenho. Ela também se coloca como espectadora de aulas via *YouTube*, ampliando as possibilidades de aprender e de avançar nos conteúdos abordados em seu grupo de forma autônoma. C\_gana, junto a E\_gabao, nessa ocasião, eram os aprendizes que estavam à frente dos demais colegas de turma, uma explicação parcial sobre isso, pode dar-se em função dessas apropriações do celular.

K\_honduras e S\_honduras (como se verá adiante) indicaram em suas respostas não adotarem o *YouTube* como estratégia para *affordance* da compreensão oral. Contudo, ainda que não lancem dessa *affordance*, isso não quer dizer que o significado sobre o potencial do *YouTube* não seja reconhecido pelas mesmas. Destaca-se que a personalização da aprendizagem móvel (GOMES; SOUZA, 2017) também se relaciona ao que não é aproveitado, ao que não é adotado por um aprendiz pela liberdade que os aprendizes têm de orientarem os passos de sua aprendizagem dentro de seu perfil. Diferentes recursos podem ou não ser explorados por um aprendiz, não é o dispositivo que condiciona o uso, são objetivos que o aprendiz estabelece para sua aprendizagem e sua percepção sobre os recursos de que dispõe. No caso específico deste estudo, este se atem às apropriações que os aprendizes realizam de seus dispositivos móveis, sem abdicar do entorno que influencia sua aprendizagem: seu estilo de aprendizagem, o ambiente externo a sua aprendizagem. Nesse sentido, K\_honduras, indica priorizar o aplicativo de bloco de notas em detrimento do *YouTube*, pois é característico de sua aprendizagem anotar as palavras que escuta, conforme destaca no excerto P:

ENTREVISTA P: Entrevistadora: tem mais algum aplicativo que você usa?

K\_honduras:por exemplo, *youtube*, quando eu tiver tempo vou utilizar ele e o *duolingo* também. As notas, eu utilizo as notas que tem no Apple pra: escrever alguma palavra que eu não conheço, que é interessante, das gírias.

Essa colocação de K\_honduras retoma o que diz Paiva (2010) quando a autora destaca que “a abordagem ecológica não isola os processos sensoriais, cognitivos, afetivos, pois

vê todos esses processos de forma interligada nas experiências que o indivíduo vive na sociedade” (p. 1). Nesse contexto, a aluna se vale da escrita para melhor observar as gírias, as palavras que não conhece para poder aprender. Assim, em vez de utilizar o *YouTube* para praticar a compreensão oral, a aluna utiliza, preferentemente, o bloco de anotações do celular, o que não deixa de ser outra forma de contribuir com sua produção e compreensão oral em português.

Outros aplicativos cuja *affordance* de prática de compreensão oral foi verificada são as plataformas de músicas e *podcasts*. Apenas D\_honduras e S\_honduras indicaram fazer uso dessas plataformas para poder praticar a compreensão oral, conforme destacam os trechos de entrevista abaixo:

ENTREVISTA R: Entrevistadora: Ah! E você costuma utilizar algum aplicativo de rádio de *podcats* no celular? Ou então outro aplicativo como *youtube* para compreensão oral?

S\_honduras: *Youtube* não, mas agora vou usar *spotify* para aprender português, não escutar músicas do Brasil. Mas ainda não escutei *podcast*, eu tenho que procurar.

Entrevistadora: Ok. Então, vou recomendar alguns para você depois, espero que goste ou que busque alguns.

Apesar de não utilizar o *YouTube* como uma plataforma de fácil acesso aos vídeos, a aluna demonstra interesse pela utilização do aplicativo *Spotify*, indicando a necessidade de buscar *podcasts* para aprender mais praticando a compreensão oral, uma vez mais se retoma à personalização da aprendizagem através do celular. S\_honduras, apesar de dispor de acesso constante à internet e ter em mãos um bom dispositivo móvel, indicando ainda não utilizar, mas perceber a importância do *Spotify*. Uma vez mais se destaca que a incorporação das tecnologias móveis na aprendizagem, e no contexto da presente pesquisa, no trabalho com a habilidade oral em língua adicional, não deve ter como critério principal o acesso a bons dispositivos ou o acesso à rede. Outras variáveis que perpassam a relação aprendiz-dispositivo também devem ser consideradas como o estilo de aprendizagem do aprendiz, porque é exatamente esse estilo e ritmo de aprendizagem que condicionará a percepção e, a partir disso, as apropriações que este aprendiz lança sobre os dispositivos móveis.

Vale ressaltar, também, que o próprio contexto de imersão linguística pode ser um dos critérios que condiciona a maior ou menor apropriação que os aprendizes realizam de outros aplicativos em seus dispositivos. Diante disso, há aprendizes que veem maior necessidade de se explorar o maior número de potencialidades possíveis dos recursos de seus dispositivos móveis, há outros que usufruirão de forma mais intensa do contexto externo para aprendizagem informal da língua e que tendem a se apropriar de poucos recursos, entre esses o *WhatsApp* para

um trabalho mais sistematizado de sua habilidade oral. Importante destacar que S\_honduras foi uma das estudantes que, ao longo da entrevista e do questionário, demonstrou utilizar poucos aplicativos além do *WhatsApp* para complementar as oportunidades de prática de oralidade via dispositivo. A aprendiz valorizava muito o contexto externo, a interação com os membros de sua igreja, os passeios da faculdade (conforme se verá adiante).

D\_honduras, por sua vez, também indica utilizar as plataformas digitais, conforme excerto S indica:

ENTREVISTA S: Entrevistadora: Cê costuma utilizar algum aplicativo, alguma Plataforma pra escutar música, algo assim?  
 D\_Honduras: Sim, eu utilizo desde spotify mais de quatro, cinco anos e suncloud também.  
 Entrevistadora: pra ouvir podcast, músicas?  
 D\_Honduras: sim para ouvir músicas.  
 Entrevistadora: E você costuma ouvir músicas em português?  
 D\_Honduras: Sim, mas funk não e quando eu escuto uma palavra, eu posso usar o dicionário e verificar, para ganhar vocabulário, falar e entender os acentos.  
 Entrevistadora: sotaques, né? aí você pode buscar, verificar a pronúncia de diferentes cantores blz!

A fala de D\_honduras revela que o aprendiz já se mostra familiarizado com as plataformas digitais, tendo utilizado os aplicativos das plataformas *Spotify* e *Suncloud* por cinco anos. Contudo, agora a apropriação desses aplicativos sustentou a *affordance* de compreensão oral através da audição de músicas, com exceção do *funk*, que o aprendiz faz questão de marcar não ouvir. Isso demonstra que D\_honduras assume a agência em seu processo de aprendizagem e preparação oral para o Exame Celpe-Bras (BRAGA, 2017; SACCOL; BARBOSA, 2011), optando por uma experiência personalizada, acessível ao seu gosto. Escutar músicas a partir das demandas de preparação para o Exame Celpe-Bras não é apenas um passatempo. O que talvez pudesse ter sido uma distração para D\_honduras há cinco anos, agora passa a ser uma estratégia de aprendizagem que o mostra diferentes sotaques que nesse trecho ele identifica como “acentos”.

No entanto, há aqueles aprendizes que não dispõem das mesmas possibilidades por restrições relativas à capacidade de armazenamento dos dispositivos. É o caso de K\_honduras e C\_gana nos excertos de entrevistas T e U:

ENTREVISTA T: Entrevistadora: tem algum outro recurso que você pretende explorar no celular que você acha que possa colaborar com a sua compreensão oral e produção oral?  
 K\_honduras: tipo os aplicativos?  
 K\_honduras: eh. ivoox que eu falei para você, eu quero tentar, porque eu não tenho memória para aplicativos de podcasts. Eh::, eu aproveito a Netflix pra, antes eu não escutava a, eu não assistia, a verdade, eu, os filmes ou as séries em português pra mim

ficava, ih que isso? horrível mas agora eu gosto, já entendo, eu gosto, eu escuto. já assisto bem.

ENTREVISTA U: Entrevistadora: E tem mais algum recurso além do Instagram, do youtube que você usa para sua ajudar na fala?

C\_gana: não. Eu não tenho dicionários no celular, porque não dá para baixar pela memória.

Entrevistadora: Nem plataformas de podcasts e músicas, aplicativos? Tipo Spotify e outros para você praticar a escuta em português?

C\_gana: Não esses também não, porque não tenho memória no celular.

Esses excertos demonstram que o processo de apropriação dos celulares também passa por limitações relacionadas à capacidade de armazenamento dos dispositivos. Ainda que não se tenha garantias de que com maior capacidade de memória as aprendizes fossem baixar os aplicativos em seus celulares, não se pode descartar também a possibilidade de poderem baixa-los caso dispusessem de mais memórias. Nesse último caso, talvez fosse possível deparar-se com o caráter sociocultural das *affordances* (NORMAN, 1999), ou seja, da capacidade de as estudantes verem seus dispositivos como instrumentos para compreensão oral através da escuta de *podcasts*, do acompanhamento de vídeos no *YouTube*, da utilização de aplicativos de dicionários. Convém ressaltar também que o que está evidente nesses excertos são outros tipos de *affordances* que se dão em função das restrições dos dispositivos. Assim sendo, esses excertos reforçam o que também podemos compreender como *affordances*: as restrições dos dispositivos.

No entanto, esse processo de apropriações no trabalho para o desenvolvimento das habilidades orais também conta com particularidades de escolha do agente sobre determinadas ações de apropriação. É o caso de E\_gabao que revela na entrevista não ter preferências por plataformas para escutar músicas ou *podcasts* em português pela ausência de legendas, conforme demonstra excerto V:

ENTREVISTA V: Entrevistadora: E você costuma utilizar plataformas para ouvir músicas, podcasts? Tipo Spotify, Suncloud, algo assim?

E\_gabao: eu não, ah, como disse:: não gosta muito, porque eu não entende que as pessoas falam sem legenda é mais difícil. Preciso vídeos mesmo no *youtube*.

No excerto V, o aprendiz E\_gabao remete ao que diz Paiva (2010, p. 4), quando a autora destaca que “cada aprendiz ou usuário de uma língua se insere no ecossistema de uma forma diferente, percebendo, interpretando e agindo de forma individual”. Enquanto outros aprendizes como C\_gana, por exemplo, preferem não utilizar legendas e praticar a compreensão oral dos desenhos que acompanha, podendo voltar mais de uma vez, especialmente, quando são aulas, E\_gabao opta por não utilizar as plataformas de *streaming* como *Spotify*, *Suncloud* ou outras para praticar sua compreensão oral em prol do trabalho com a oralidade em português.

Outro recurso verificado em função da compreensão oral dos aprendizes foi o uso de aplicativos de dicionários, pois em tais aplicativos foi verificada a exploração não apenas dos significados das palavras, mas também a verificação da pronúncia da mesma. Três aprendizes indicaram utilizar este recurso, sendo D\_honduras usuário do aplicativo *linguee*, K\_honduras usuária do aplicativo Google Tradutor e E\_gabao que lança mão de aplicativos de dicionários de sinônimos, contudo, E\_gabao não indica aproveitar recursos referentes à verificação da pronúncia, apenas a compreensão das palavras. Demonstra-se, primeiramente, a exposição de D\_honduras sobre esse assunto em sua entrevista no exceto W:

ENTREVISTA W: Entrevistadora: Cê vê mais alguma potencialidade dentro dos aplicativos que o celular tem? Você cotuma utilizar aplicativo de dicionário?  
 D\_Honduras: Utilizo sim, por exemplo, se eu estou andando na rua, vejo alguma palavra e quero saber os significados, então, eu utilizo. e nesses aplicativos de dicionário, eu posso praticar a pronúncia da minha fala, porque muitos desses aplicativos têm uma opção de ouvir a definição das palavras.  
 Entrevistadora: e tem a opção de você falar a palavra na sua língua e pedir a tradução.  
 D\_Honduras: e verificar a pronúncia dela. por exemplo, quando eu quero falar uma palavra em português, eu posso utilizar o aplicativo de linguee, porque eu posso escrever a palavra no inglês, eu não sei a palavra em português, então o aplicativo de linguee me ajuda.

Pelo excerto, é possível observar que o aluno recorre à língua inglesa quando deseja saber o significado de uma palavra em português, mas ainda assim, não perde a oportunidade de utilizar o recurso para escutar e praticar a compreensão oral em outros aplicativos de dicionários combinados com o aplicativo de Dicionário *linguee*.

K\_honduras, por sua vez, dá preferência ao aplicativo *linguee* também, contudo, a mesma alega ter utilizado o tradutor para verificar a escrita das palavras e também conferir a pronúncia das mesmas. O excerto X demonstra isso:

K\_honduras: Já falando um pouco na aula, eu uso ele na aula, o tradutor, mas agora, estou tentando não utilizar o tradutor, porque antes era muito constante que eu não poderia fazer um texto sem um tradutor, agora eu faço. Eu só consulto o *linguee* que é um aplicativo que não um tradutor na verdade, mais um dicionário. e::é melhor, porque só tenho dúvidas de acentuação, se fala a palavra de tal jeito. é, mas eu utilizo.  
 Entrevistadora: Quando você usava o tradutor, cê chegava a explorar a voz do tradutor para você saber como se pronuncia uma palavra em português?  
 K\_honduras: é, também para pronúncia, é certo, é também certo, utilizo para a pronúncia muitas vezes, porque a gente fica em dúvida qual é a parte forte, né? Mas, como disse, esse estou evitando agora.

A fala de K\_honduras indica que a incorporação dos dispositivos móveis em contexto de imersão, inicialmente, pode funcionar como andaime nas primeiras etapas da aprendizagem, direcionando o trabalho em prol da oralidade, nesse sentido, o trabalho acurado com a pronúncia. Ainda nesse trecho, a aprendiz demonstra preocupação em se tornar

dependente de tais recursos em seu percurso de aprendizagem, buscando a conscientização sobre sua ação de utilizar tais recursos. Essa resposta de K\_honduras pode ser compreendida a partir dos processos sensoriais, cognitivos e sociais de que Paiva (2010) fala quando, no ambiente de aprendizagem, os aprendizes buscam de apropriação de recursos. A preocupação da aprendiz vem da dinâmica do Exame Celpe-Bras, que não permite consulta a materiais tanto na parte oral quanto na parte escrita, tendo em vista isso, a aprendiz não abre mão do controle sobre a apropriação que realiza.

E\_gabao, por sua vez, lança mão também de forma paralela assim como K\_honduras, de diferentes aplicativos de dicionários no celular, utilizando o dicionário de sinônimos, dicionário informal e também tradutor, conforme ilustra excerto de entrevista Y:

ENTREVISTA Y: Entrevistadora: ah, beleza! Tem mais algum aplicativo que você usa pra aprender português? E nesse caso, para treinar ou melhorar a sua fala em português?

E\_gabao: sim. tem aplicativo:: como se dice? tem aplicativo de conjugação, aplicativo de:: sinônimo, dicionário.

Entrevistadora: você tem o aplicativo do dicionário de sinônimos?

E\_gabao: dicionario de sinônimos, dicionário das palavra informal.

Entrevistadora: dicionário informal.

E\_gabao: ih existe aplicativo:: como de dice:: para fazer a conjugação.

Entrevistadora: aham, entendi. então cê percebe esse potencial para aprender? E de que forma você que esse aplicativo contribui com a sua fala em português?

E\_gabao: sim. Você pode ver as palavras e português, às vezes escutar as palavras que você procura significação.

Entrevistadora: e pra fala, especificamente? cê vê algum aplicativo algum recurso ali para aprimorar sua fala em português?

E\_gabao: Sim, para ver a significação e você aprender mais palavras e falar no dicionário das palavra informal. E tem o Tradutor que você pode falar a frase no francês e traduzir o português. Mais se você quiser, você pode escutir/escutir a frase para falar, para repetir.

E\_gabao se mostra um estudante bastante observador de palavras. Conforme ilustra esse excerto, o sentido das palavras sempre está vinculado tanto a compreensão escrita quanto a compreensão oral e o aluno percebe a necessidade de se trabalhar de forma integrada suas habilidades comunicativas. Nessa resposta se percebe uma posição coerente nas escolhas por não preferir o uso de *podcasts* pela ausência de legendas, da mesma forma que a verificação do sentido das palavras leva, inicialmente, em conta a escrita, seguida da pronúncia.

Sobre a utilização de aplicativos para aprendizagem de línguas, apenas E\_gabao, C\_gana e S\_honduras demonstraram utilizar esses aplicativos. Conforme aparecem nos excertos a seguir de C\_gana e de S\_honduras que indicam terem utilizado o aplicativo Duolingo um pouco antes de virem ao Brasil para terem acesso às primeiras palavras em português:

Excerto Z: Entrevistadora: [...] além do Instagram que você também usa pra aprender português, e exatamente a fala?



C\_gana: sim. Duolingo, eu comecei a usar quando eu estava em Gana, novembro, dezembro, não tenho certeza e aí quando eu cheguei no Brasil, eu sabia apenas algumas palavras para falar com as pessoas, “cama”, “menina”, eu repetia o que a gravação falava. Mas logo que cheguei, eu não podia falar uma frase com as pessoas ainda, mas eu podia entender, talvez, ver mais antes podia me ajudar, o *youtube* foi melhor. Duolingo algumas coisas só.

Entrevistadora: Algo mais no duolingo que você usava para aprender a falar? você chegava a explorar o Duolingo pra verificar alguma coisa na pronúncia, algo assim?

C\_gana: sim, porque a pessoa fala mais alto, tipo cama. A menina está na cama e aí eu falo também.

Excerto A1: S\_honduras: pois, normalmente, eu acostumo utilizar muito [o celular] mas, eh: eu utilizo para comunicar, comunicar, e também agora eu estou utilizando para aprender a língua portuguesa.

Entrevistadora: tá falando do grupo do WhatsApp

S\_honduras: eh:: nao só isso, senão também que, por exemplo, eu posso pesquisar muito rápido, por a facilidade que o celular tem.e também por exemplo, antes de vir para o Brasil, eu estive utilizando um aplicativo que se chama duolingo, umas semanas, tipo, isso agora, eu sei que tem outras maneiras para utilizar outros aplicativos, por exemplo, busuu, também por exemplo, o Spotify que não é só para escutar músicas, senão também para escutar poscast.

Como é possível verificar, C\_gana e S\_honduras se apropriavam do aplicativo *Duolingo* para vivenciar as primeiras experiências de aprendizagem em PLA praticando a compreensão oral por meio do aplicativo em questão. As colocações das aprendizes chamam a atenção, exatamente, por demonstrarem que a emergência das *affordances* não são definidas exclusivamente em função dos dispositivos, mas dos dispositivos somados às potencialidades, sobre as oportunidades de ação que aos agentes lançam sobre os mesmos. Vê-se que C\_gana, que adiante indicará dificuldades de uso do dispositivo em função de restrições da memória, permitiu que, inicialmente, a aprendiz tivesse seu primeiro contato com a Língua Portuguesa através do *Duolingo*. S\_honduras, por sua vez, que, até então, demonstrou explorar pouco outras possibilidades que reconhecia em seu dispositivo móvel, demonstrou reconhecer e usufruir da possibilidade de ter o primeiro contato com o português através do aplicativo *Duolingo*.

E\_gabao também dispunha das máximas oportunidades que de ação sobre sua aprendizagem via dispositivo móvel, além de acompanhar aulas pelo *YouTube*, utilizar aplicativos de dicionários tanto bilíngues quanto monolíngues em português (dicionário de sinônimos e de palavras informais) outro aplicativo utilizado pelo aluno é o aplicativo Mosalíngua ainda em contexto de imersão na aprendizagem de português. É que se destaca no excerto B1.

Excerto B1: Entrevistadora: quais redes sociais cê costuma acompanhar?

E\_gabao: normalmente, eu usa WhatsApp para conversar com meus colegas que são do país e alguns brasileiros.

Entrevistadora: mais alguma?

E\_gabao: ehhh, além disso, tem Instagram, Facebook, eu uso para aprender um pouco mais sobre a língua portuguesa e tem alguma aplicativo, Mosalíngua, que me ajuda a

falar português a aprender português. Eu tem que aplicar a fala nas atividade da plataforma de Mosalingua.

Entrevistadora: e quais habilidades são trabalhadas ali no Mosalíngua? todas elas? a fala, a escuta a escrita?

E\_gabao: aplicativo Mosalingua ((falou baixo algo em frances)) eh, me ajuda com a pronúncia, lá tem a frase pronta a significação das frases e também no Instagram tem a:: como se dice..a:: tirinha inteligente.

Entrevistadora: ah! tem páginas no Instagram.

Como se observa, o *Mosalíngua* é utilizado pelo aprendiz para ampliar as possibilidades da sala de aula. Ainda que disponha de aulas diárias de PLA, o aprendiz lança mão de outras possibilidades como o *Mosalíngua* para a compreensão oral e também das redes sociais como o *Instagram*, seguindo páginas como Tirinhas Inteligentes. Essa função seguir da página do *Instagram* é considerada, nesta pesquisa, uma potencialidade explorada pelos alunos, contudo, essa não é tida como uma *affordance*, porque não configura uma ação que parte da percepção autônoma dos aprendizes, essa experiência foi condicionada pela orientação da professora. De forma distinta da utilização do aplicativo *Mosalíngua*, do qual emerge a *affordance* praticar a compreensão oral pela escuta de exercícios de áudio do aplicativo, que por sua vez, parte do próprio aprendiz.

Diferente de seus colegas, E\_honduras reconhece as possibilidades de utilizar os aplicativos de aprendizagem de línguas, contudo, a mesma não lançou mão do mesmo para aprender, indicando o que diz Paiva (2010, p. 7): “[O] propiciamento de algo não muda à medida que muda o observador. O observador pode ou não perceber ou prestar atenção ao propiciamento, de acordo com suas necessidades, mas o propiciamento, sendo invariante, está sempre lá para ser percebido”. É o que comprova o seguinte excerto C1:

Excerto C1: Entrevistadora: você, geralmente você usa o/além do WhatsApp e do conjugador que você falou você usa algum outro aplicativo que você vê te ajuda na fala e na compreensão oral em português?

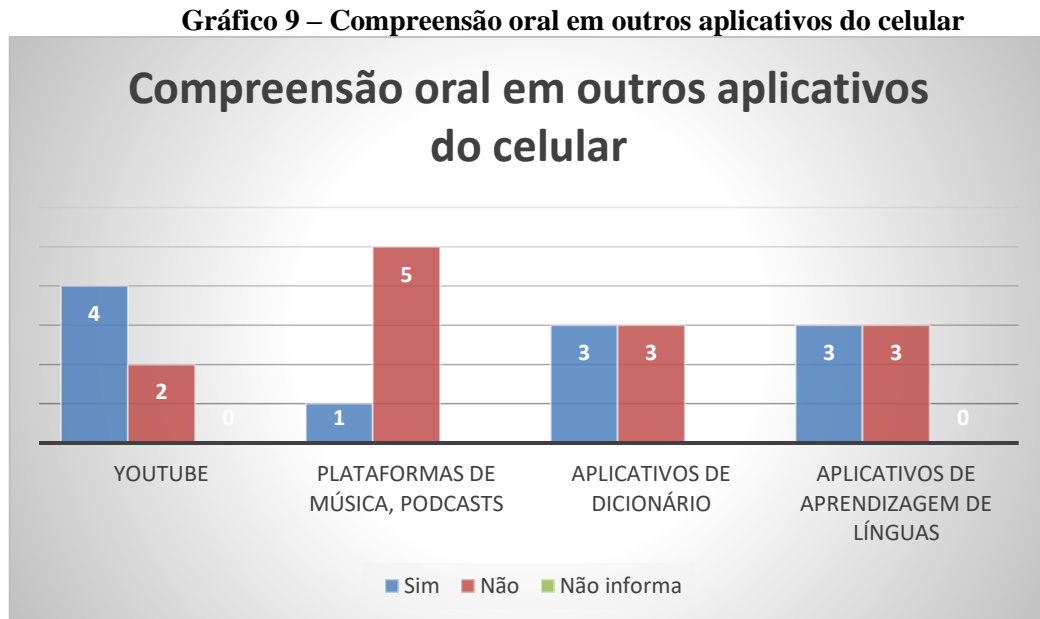
E\_honduras: só mesmo esses das músicas, mas eu sei que tem aplicativos que podem ajudar as pessoas principiantes, por exemplo que não sabem nada de português. Podem começar lá e ter uma noção do que o português é. Aprender as pronúncias escutando gravações, ver o vocabulário para as situações diferentes, receber uma correção e isso ajuda na fala também. Busuu, por exemplo eu sei que faz isso. Não usei, mas vi de outros colegas que usam.

Entrevistadora: uhum..

Conforme exposto, a ubiquidade do celular é reconhecida pela aprendiz na possibilidade de baixar aplicativos, assim como as *affordances* dos mesmos que podem colaborar para a produção oral, contudo, diferente de C\_gana e de E\_gabao, E\_honduras não optou por esses recursos ou por quaisquer outros, além do *WhatsApp* para a aprendizagem de português. Ainda que aprendiz reconheça o potencial dos aplicativos, o fato de estar imersa e a

convivência da aprendiz com o público brasileiro na prática de esportes<sup>28</sup>, conforme a mesma comentou com a pesquisadora, é a apropriação mais adequada que ela confirma para o trajeto para o trabalho com sua habilidade oral em português.

Para melhor aproveitamento da discussão proposta nesta seção se disponibiliza um gráfico simples demonstrando a percepção e a ação, ou seja, as *affordances* que referentes à compreensão oral são ligadas aos outros aplicativos do celular.



Como é possível observar, as colocações dos aprendizes na exploração de aplicativos para a compreensão oral, a partir da ubiquidade dos celulares, se mostrou muito equilibrada. Reforça-se compreender esse equilíbrio não como a impossibilidade de percepção de ações, pois conforme toda a discussão até aqui feita, a personalização da aprendizagem móvel ao perfil de cada aprendiz pode nos levar a compreender a apropriação ou não de determinadas funções do *WhatsApp* e de determinados aplicativos do celular.

<sup>28</sup> Durante as monitorias de PLA para a E\_honduras, a pesquisadora soube da aprendiz que a maior apropriação que E\_honduras fazia para aprender e para praticar a língua se dava nos treinos de vôlei que fazia com a equipe da universidade, por isso, ela não precisava dispor de muitos aplicativos do celular para complementar a aprendizagem de sala de aula.

#### 4.5 *Affordances* compreensão escrita nos aplicativos do celular

Outra estratégia que o questionário final buscou verificar foi a apropriação do ambiente do celular na função tradução para o português. A discussão dessa estratégia não está relacionada diretamente à compreensão oral, mas sim à compreensão escrita e será contemplada na presente análise de forma pontual, a fim de ampliar as reflexões acerca de outras apropriações que os alunos tenham adotado em benefício de sua oralidade em PLA a partir de *affordances*, que podem incidir indiretamente sobre essa habilidade.

Entre as respostas a esta pergunta, apenas dois aprendizes, S\_honduras e K\_honduras indicaram utilizá-la, conforme destacado nas respostas 21 (S\_honduras) e 22 (K\_honduras) descritas abaixo:

(21) Já estou usando essa estratégia então estou sabendo coisas que nunca soube em português.

(22) Pra mim é muito útil pôr o celular em na língua que você estiver aprendendo porque desse jeito seu cérebro começa a pensar em na língua que está aprendendo e não na língua materna. Aliás, isso pode ajudar a conhecer o vocabulário do celular, por exemplo, nas configurações e as mensagens. É por isso que eu utilizo isso como estratégia para aprender português.

As respostas das aprendizes recordam o que diz Van Lier (2000) sobre os significados potenciais, que podem emergir das distintas informações que o espaço de aprendizagem pode representar para as aprendizes. Especialmente, no caso da K\_honduras, que no excerto 22, explicita a potencialidade de trabalhar o cérebro, a fim de memorizar as funções do celular em português. Igualmente, S\_honduras, vê a possibilidade de ampliar seu vocabulário, lendo o que nunca leu em português através das configurações do celular.

Uma resposta que chama bastante a atenção e que retoma a expressão do propiciamento invariante, de que fala Paiva (2011), é a colocação de D\_honduras, que no excerto (23) traz a seguinte resposta:

(23) eu realmente não utilizo essa estratégia de mudar o idioma de nossas configurações no celular para o português. Mas eu sei que é uma maneira muito versátil de relacionar o nosso vocabulário, aprender palavras que nos ajudarão falando.

Ainda que a *affordance* de compreensão escrita para produção oral seja visível para o aprendiz nessa estratégia, o mesmo afirma não utilizá-la. Relacionando com o que diz Paiva (2010), a possibilidade de mudar a linguagem do celular não deixa de existir em função da não apropriação do aprendiz, e ele reconhece o potencial da mesma não apropriada, contudo, talvez pela condição de imersão ou por já lançar mão de outras estratégias, por já reconhecer o

vocabulário básico, o aprendiz optou por não incluir essa estratégia em seu repertório de aprendizagem em português.

Segue-se agora para sexta parte da análise, que se relaciona ao terceiro objetivo específico do presente estudo que avalia as contribuições e o potencial do aplicativo no trabalho com a oralidade em contexto de imersão linguística.

#### 4.6 Potencialidades do whatsapp e imersão

Na última seção do presente estudo se busca verificar, de forma direta, as colocações dos aprendizes que destacam as contribuições do *WhatsApp* como recurso de mediação complementar à sala de aula. Agora, não se voltam às *affordances* que emergem nessa experiência a partir da realização das atividades propostas. Procura-se destacar as apreciações diretamente relacionadas aos recursos do *WhatsApp* na mediação das oportunidades de prática de oralidade, considerando a imersão linguística dos aprendizes.

Ao longo da entrevista, os alunos se depararam com uma pergunta sobre recursos que utilizaram no *WhatsApp* e que consideraram diferentes para o trabalho de sua produção oral. Quatro aprendizes, E\_honduras, S\_honduras, C\_gana e E\_gabao informaram o recurso de localização. Conforme demonstrado no quadro de atividades, a tarefa 8, em que os alunos foram convidados a enviar no grupo sua localização em tempo real e um áudio apresentando um lugar diferente de BH, que tenha despertado a atenção A relação entre o aplicativo de localização do celular articulado à função áudio desta tarefa pareceu bastante diferente para os estudantes, demonstram-se agora as colocações de E\_honduras e de S\_honduras a esse respeito nos excertos das entrevistas D1 (E\_honduras), E1 (s\_honduras):

Excerto D1: Entrevistadora: unhum, perfeito. e só uma pergunta uma outra pergunta: e tem algum tema que você abordou ali no grupo que você acha que complementou algo a sala de aula? Cê teve alguma viu alguma oportunidade de praticar a fala no grupo que na sua visão complementou a sala de aula ou não?

E\_honduras: eh:: tipo nas/eu gostei muito da atividade do da localização, porque eu podia falar o meu dia, meu sábado, porque é o que eu faço os sábados normalmente. eh é algo que não fazemos na aula que podemos complementar no grupo de WhatsApp, coisas do dia, cotidiana.

Excerto E1: Entrevistadora: c:e vê algum problema no uso do Whatsapp pra poder aprender, cê vê também alguma desvantagem? que até aqui a gente viu todas as vantagens, mas cê vê alguma desvantagem também?

S\_honduras: não, eu não olho uma desvantagem, porque isso só reflete, reflete? que eu posso aprender não só para comunicar o no celular o WhatsApp se não também para aprender o que é a língua e também, por exemplo, eu tinha uma tarefa que eu tinha que fazer no viagem eh:: por exemplo, isso reflete que eu posso utilizar o celular para aprender em qualquer lugar.

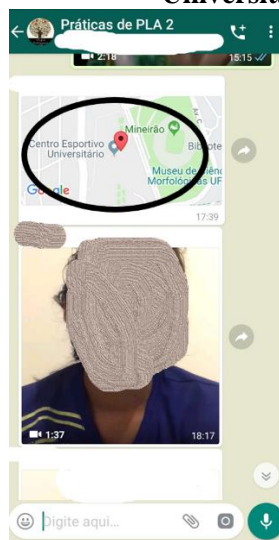
Entrevistadora: tá falando da tarefa da localização?

S\_honduras: da localização e também da Sabará. Eu estava na igreja com a K\_honduras e pudemos falar do nosso momento lá e praticar o português com você e no Sabará, a gente deu uma volta e ainda fizemos uma tarefa da aula e também colocamos áudios, fotos no grupo.

S\_honduras: eh o que eu estava falando que: praticamente o WhatsApp complementa meu aprendizagem, porque como falei, na aula eu não falo muito e essa é uma maneira que facilita o aprendizagem.

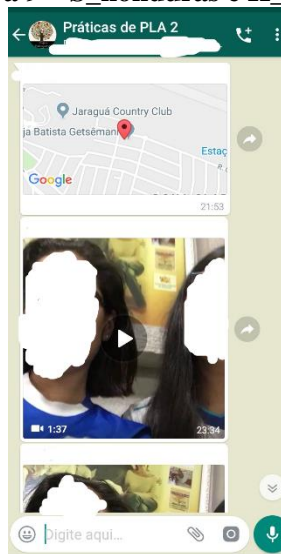
É possível observar nas respostas de E\_honduras e de S\_honduras que aprender o português, tendo a oportunidade de falar de seu cotidiano, além da sala de aula, é uma vantagem aparente do aplicativo *WhatsApp* e de outros aplicativos dos dispositivos móveis que, nas experiências a que elas se referem, puderam ser combinados. E\_honduras se sentiu satisfeita em relacionar sua atividade de sábado, jogar vôlei, conforme demonstra imagem a seguir, com conversa em português. S\_honduras também usufrui da atividade como uma oportunidade de praticar sua fala em qualquer lugar com o celular em mãos. Essas colocações das aprendizas levam às características da aprendizagem móvel ubíqua que se refere à contingência, à extensão e à sensibilidade ao contexto (CROMPTON, 2013; PEGRUM, 2014). A seguir são dispostas imagens de S\_honduras, E\_honduras explorando os recursos de localização e também imagens do passeio a Sabará mencionado por S\_honduras.

**Figura 8 – E\_honduras próximo ao CEU (Centro Esportivo Universitário da UFMG).**



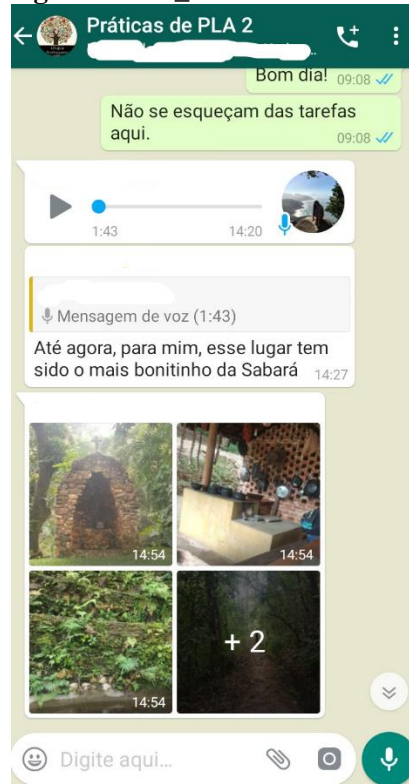
Fonte: da autora

**Figura 9 – S\_honduras e K\_honduras na igreja**



Fonte: da autora

**Figura 10 – S\_honduras em Sabará**



Fonte: da autora

É possível observar, a partir das imagens, que a ubiquidade dos dispositivos foi canalizada para promover uma experiência sensível ao contexto. A experiência proposta para esta tarefa propunha aproximação das práticas cotidianas das alunas, dos lugares que visitam, conservando o foco de preparação para o Exame Celpe-Bras a partir do envio de áudios.

Igualmente C\_gana e E\_gabao também destacam a experiência de utilização combinada do recurso de localização do celular com o recurso de gravação do *WhatsApp* ao realizar a tarefa 8 como uma experiência diferente que vivenciou.

Excerto G1: Entrevistadora: [...] teve algum recurso que você achou que poderia ter aproveitado melhor nessa experiência do WhatsApp, não como que é?

E\_gabao: não:: nesse caso eu:: utilizei o WhatsApp. O WhatsApp me ajuda e eu acho que, eu queria fazer..como se dice..eu queria fazer no WhatsApp sim. mas antes eu nunca pensei que a localização, que a exercício da localização deve me ajudar para aprender, porque a gente usa essa ((nao veio a palavra recurso))....eu não pensei que esta::

Entrevistadora: que o recurso da localização te ensinasse?

E\_gabao: eu não pensei que esse recurso da localização deve me ajudar a falar português. Aprender português, aprender outra palavra da localização.

Entrevistadora:É porque naturalmente as pessoas usam, mas elas não param pra pensar né? que pode ser uma oportunidade de prática, né, usar esse recurso.

Excerto H1: Entrevistadora: e tem algum recurso ali no WhatsApp que você acha que poderia ter aproveitado um pouco mais ou não? como é? Que recursos ali ce chegou a usar e quais você acha que poderia ter aproveitado mais? algo assim? ou não tem?

C\_gana: a gente já tá usando áudio, câmera.

Entrevistadora: e teve algum recurso diferente ali que você usou no WhatsApp?

C\_gana: a localização. A gente já teve duas chances, duas oportunidades de fazer a tarefa da localização. a primeira foi na casa, escrita..

Entrevistadora: ah:: quando cês tavam em casa e tinha que escrever.

C\_gana: sim.

C\_gana: e outra foi no estava aqui na faculdade, lá embaixo no CENEX quando teve mostra cultural e ao mesmo dia a gente teve palestra no todas as faculdades sobre os cursos que a gente eh:: que as pessoas vai fazer. e aí e eu fui ao CENEX[

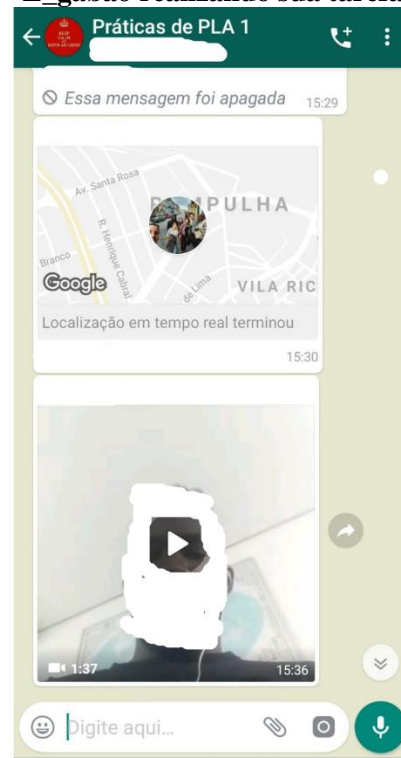
Entrevistadora: [ao ICEX.

C\_gana: a ICEX tá. aí eu participei da palestra da Ciência da Computação eh: foi lá que eu fazia[

Como é possível observar, os relatos acima demonstrados indicam que os alunos como E\_gabao, perceberam as possibilidades de aprender um novo vocabulário através da prática do recurso de localização por ter que indicar um local interessante e, com isso, utilizar novas palavras referentes à localização. Igualmente, C\_gana destaca a oportunidade de estar imersa em um evento científico, a Mostra de Profissões da UFMG, e poder destacar de forma oral a experiência vivenciada nesse ambiente. A primeira referência que essa estudante faz se trata de uma tarefa escrita que realizaram como teste e que não está sendo considerada nessa análise, por tratar-se de uma fase piloto da experiência. A seguir, destacam-se as imagens dos aprendizes, explorando o recurso de localização em prol de sua produção oral.



**Figura 11 – E\_gabao realizando sua tarefa de localização**



Fonte: da autora

**Figura 12 – C\_gana realizando sua tarefa de localização**



Fonte: da autora

No questionário final foi perguntado aos aprendizes como eles avaliavam as contribuições do *WhatsApp* e, também, do celular no trabalho com sua produção oral, tendo em vista as aulas presenciais diárias das quais participavam na Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Das seis respostas, quatro se apresentaram de forma coerente à pergunta e os conteúdos demonstraram diferentes percepções sobre essa contribuição. Alunos como D\_honduras e de K\_honduras que enfatizam os *feedbacks* da medida certa de cada dificuldade, conforme expressam as respostas (24) e (25) respectivamente:

(24) Acho que é uma boa maneira de aprender outra língua, porque dessa forma, podemos usar diferentes recursos e aplicativos que normalmente não usaria em uma sala de aula. Como as tirinhas encontrados pelo Instagram e Facebook, ou uma oportunidade de praticar a nossa fala através de áudios, explicando textos ou descrevendo imagens. Também podemos receber um feedback mais específico, em pontos que precisamos melhorar ao aprender um novo idioma.

(25) Eles [o celular e o aplicativo WhatsApp] dão oportunidades incríveis a resolver dúvidas e produzir e compartilhar vídeos e áudios com coragem porque você sabe que está recebendo orientação certa

Como é possível observar, D\_honduras enfatiza todas as ferramentas, a contribuição de outros aplicativos do celular para preparação oral para a entrevista do Celpe-Bras. Enfatiza-se o destaque feito pelo aluno pelo gênero tirinhas, certamente, o mesmo se baseia na atividade 6, cujo material foi retirado da página Tirinhas inteligentes do *Instagram*, na qual os alunos do grupo Práticas de PLA 2 foram convidados a comentar o material, tal como se realiza no Exame Celpe-Bras.

Outra informação de destaque é a personalização do *feedback* que o aluno detalha ser específico para os pontos que precisa melhorar na produção de áudios e vídeos. Isso retoma também as condições da própria sala de aula, em que nem sempre é possível indicar diretamente aos alunos os pontos que precisam enfatizar e os *feedbacks* são oferecidos de forma compartilhada. K\_honduras, por sua vez, compartilha com D\_honduras a avaliação sobre o *feedback* sobre a orientação certa recebida, o que demonstra que ainda em contexto de imersão, o celular e, especificamente o aplicativo *WhatsApp*, podem oportunizar o trabalho assertivo com os alunos. As colocações desses aprendizes manifestam o que Braga, Gomes Junior e Martins (2017) dizem sobre uma das vantagens da aprendizagem móvel que é a aprendizagem centrada no aluno, em suas demandas específicas.

Sobre essa complementariedade do aplicativo *WhatsApp* para as aulas presenciais, há ainda respostas que enfatizam as oportunidades de fala das quais os aprendizes usufruíram ao vivenciar essa experiência, ainda que de forma bastante pontual, conforme indicam S\_honduras e E\_honduras nas respostas (26) e (27) respectivamente:

(26) avaliaria um 7.5 porque me tem ajudado muito e tem sido muito efetivos na minha fala; por exemplo, eu antes não falava, ficava tímida [na sala], mas agora eu tenho mais confiança em mim mesma porque eu tenho praticado nos áudios e vídeos.

(27) Pelo WhatsApp provavelmente eu posso falar ainda mais coisas do que na aula e já no celular é mais personalizado. É uma ferramenta muito útil por exemplo o celular tem uma função chamada corretor de palavras, isso é algo que quando você escreve em uma aula dificilmente vai ter uma pessoa corrigindo você a cada uma das palavras.

É possível observar que S\_honduras reconhece a possibilidade de vencer a timidez e aumentar sua confiança ao se expressar oralmente via aplicativo *WhatsApp*. As aulas presenciais, em um contexto em que os alunos apresentam diferenças culturais não apenas em seus valores e nas práticas que assumem, mas também nas línguas que falam, podem tornar o ambiente de aprendizagem pouco confortável para que alguns se expressem, o que potencializa a postura de timidez que um aprendiz naturalmente já tenha, especialmente, no contexto do PEC-G, em que as nacionalidades são muito mescladas e os debates em sala de aula, muito acalorados. E\_honduras, por sua vez, não apenas vê a possibilidade de falar um pouco mais, mas também a oportunidade de trabalhar de forma integrada a fala e a escrita com a utilização do corretor de palavras ao longo de sua produção textual. As colocações das estudantes retomam o que diz Pegrum (2014) sobre o fato de que a aprendizagem móvel possibilita que os alunos se tornem codesigners de seu percurso de aprendizagem. Isso ajuda a compreender a ênfase que E\_honduras faz sobre a integração de habilidades comunicativas, neste caso, produção oral e escrita em seu percurso formativo em português.

A fim de verificar de forma mais direta as percepções que os alunos lançaram sobre o *WhatsApp* na preparação oral para o Exame Celpe-Bras, no questionário final, todos foram perguntados se sentiram ou não as contribuições dos grupos para a preparação oral para o Exame Celpe-Bras. As respostas recebidas nessa questão enfatizavam diferentes conteúdos em relação à percepção dos aprendizes, dentre as quais, havia aprendizes que destacaram a contribuição em relação à pronúncia, outros destacaram a importância de se ter o feedback do professor de forma personalizada e ainda um estudante indicará em sua resposta a valorização de se aprender com materiais semelhantes ao Celpe-Bras, conforme se verá a seguir.

Dois aprendizes, E\_gabao e E\_honduras, destacaram no questionário a possibilidade de prática da pronúncia, as respostas (28) e (29) ilustram as percepções:

(28) Sim. Ajuda a nossa compreensão de textos, e para praticar nossas pronuncias das palavras.

(29) Eu sinto que o grupo de Whatsapp realmente me ajudou muito para melhorar a pronúncia e ficar mais segura na hora de falar.

É possível observar na fala dos aprendizes a valorização do trabalho com a pronúncia, exatamente, um dos critérios de avaliação do Exame Celpe-Bras. Essas respostas reforçam o valor da *affordance* de compreensão oral da pronúncia para a produção oral que os alunos, de um modo geral, adotaram como estratégia no trabalho com a oralidade proposto nos grupos de *WhatsApp*. Independentemente do áudio que escutavam, seja da professora, seja dos colegas, seja de ambos, os alunos viram a oportunidade de trabalhar a pronúncia com a prática da compreensão oral. E nesse aspecto, por que não falar das sugestões de trava-línguas que eram passados para os alunos, na medida em que apresentavam dificuldades em sua pronúncia. Ao acompanhar E\_gabao, por exemplo, por se tratar de um aluno falante de francês, sugeriu-se um trabalho intensivo com trava-línguas com dígrafos contendo a letra R ou com palavras em que a letra R aparecia em distintas sílabas. Esse exercício, somado aos esforços que o aluno realizou em sala de aula, minimizou esses problemas em sua produção oral.

Outros aprendizes valorizaram o *feedback* sobre sua produção oral nas atividades propostas para o grupo, é o caso de S\_honduras e K\_honduras nas respostas (30) e (31).

(30) Para minha opinião, acho que sim porque d'entro aquele grupo agente participa a muitas atividades áudio. E o que é mais legal é quando acabei de fazer um áudio há um feedback do professor que marca algumas problema e fez a correção.

(31) Realmente sinto que o grupo no whatsapp tem me ajudado muito devido que podemos aprimorar nossa oralidade graças à ferramenta do áudio. Além disso, a oportunidade de interagir com outras pessoas e refletir criticamente sobre as imagens enviadas ajuda muito porque começamos a nos desenvolver no pensamento e na fala. As ferramentas de áudio, vídeo e imagem são realmente perfeitas para poder receber um feedback da pessoa que corrige. A oportunidade de enviar um texto também ajuda porque ao momento de falar provavelmente não percebemos um erro de ortografia, mas quando escrevemos, a visibilidade escrita permite fazer uma correção criando uma aprendizagem completa.

Essas respostas das aprendizes expressam a valorização do *feedback*. A resposta de K\_honduras destaca em sua oportunidade de prática a criticidade explorada nas imagens compartilhadas no grupo. Como docente pesquisadora, esse aspecto chama a atenção por destacar que a incorporação das tecnologias digitais no processo de aprendizagem não deve acontecer pela pura e simples facilidade de execução de um processo. Deve-se somar a essa incorporação os objetivos para os quais os recursos tecnológicos servem.

Nesse contexto, em especial, a professora pesquisadora poderia simplesmente ter sugerido uma prática simples, mais pontual, talvez mais artificial, mas será que essa atitude estimularia a participação dos alunos? Será que se conseguiria gerar contribuições na medida certa das demandas dos alunos? Essas respostas mostram que não é suficiente ter o celular e o acesso à rede em mãos, que é preciso considerar, nessa incorporação tecnológica, os conteúdos formais que se desejam pontuar de forma contextualizada na fala daquele aprendiz e nas

possibilidades que ele tem de explorar os recursos linguísticos para contemplar os objetivos de sua aprendizagem. O interesse dos alunos em utilizar o *WhatsApp*, neste contexto, não ocorreu pela atração dos mesmos às tecnologias digitais e, em especial, a esse aplicativo, mas sim, pela possibilidade que eles viram de estender um acompanhamento direcionado ao que precisavam fora da sala de aula. O contexto de imersão é interessante para que trabalhem todas as suas habilidades comunicativas, mas praticar suas habilidades comunicativas, de forma direcionada aos propósitos do Exame Celpe-Bras, foi algo visto como mais interessante para os aprendizes. As conversas cotidianas possibilitam a produção espontânea de vocabulário, mas a aplicação desse vocabulário para discutir temas da atualidade, demonstrando habilidade de sustentar e progredir um discurso de forma clara e compreensível ao seu interlocutor é o que avalia o Exame Celpe-Bras na parte oral.

Há alunos que valorizam a oportunidade de prática da oralidade com material semelhante aos elementos do Exame Celpe-Bras, é o caso de D\_honduras na resposta (32).

(32) Contribui, sim. Porque fazemos áudios e vídeos que tem semelhanças com os Elementos Provocadores. Além disso, praticamos o que vai ser avaliado no Celpe-Bras e por meio disso recebemos dicas e como melhorar nossas careças.

D\_honduras demonstra, de forma bastante clara, os comentários anteriormente tecidos pela pesquisadora. O aluno demonstra a importância de se aproximar ao máximo possível as práticas e os critérios de avaliação do Exame Celpe-Bras. Ao se referir a esse conteúdo, o aluno faz alusão a outros materiais que foram tomados nessa experiência como material para práticas de oralidade que não necessariamente eram elementos provocadores do Celpe-Bras, mas que poderiam ser lidos de forma multimodal para incentivar a produção oral dos alunos. Entre os materiais estão as tirinhas, os memes, a exposição de ditados populares, músicas, *podcasts*. Ao elaborar as atividades para estruturar as experiências que geraram diferentes estratégias ao longo da produção oral, a professora buscou focar nos dois grupos de *WhatsApp* aos conteúdos que cada grupo estava estudando em sala para que a incorporação dessa experiência fosse significativa para os alunos.

Há outros que reforçam a contribuição do *WhatsApp* neste contexto como um espaço estendido para a prática da oralidade, é o que diz C\_gana na resposta (33).

(33) Claro que sim. O grupo é uma plataforma que apresenta meios a me ajuda especificamente em fala. Temos links para vídeos, tarefas em áudios que usamos a praticar mais. Esses meios já me ajudaram muito porém quase sempre eu tenho tarefas da aula, tarefas do COLTEC e minhas também que não dão para fazer essas no grupo.

A resposta de C\_gana expressa características típicas que a ubiquidade dos dispositivos móveis permite ampliar as possibilidades de aprender além da sala de aula. É interessante observar que a aprendiz define o WhatsApp como uma “plataforma”, que se pode entender como extensão da sala aula para promoção de uma aprendizagem que Braga (2017) destaca como: *best size* e *just in time*, na medida certa e no tempo certo. O desafio da aprendiz é gerenciar o tempo para a realização de diferentes tarefas.

A seguir, passa-se as considerações finais deste trabalho em que se levantam e reforçam as reflexões que os dados aqui dispostos propuseram.

## 5. Considerações finais

Esta experiência de apropriação do *WhatsApp* possibilitou que a maioria dos estudantes explorasse estratégias de compreensão e de produção oral neste aplicativo que reconheceram como benéficas para fins de preparação oral para o Exame Celpe-Bras. Entretanto, a partir dos dados aqui discutidos, é possível observar que a metade deles, apesar desse reconhecimento do uso do aplicativo em questão, não demonstrou usufruir de forma autônoma das diversas *affordances* de seus dispositivos móveis favoráveis para sua produção oral. Esta conclusão se deve ao fato de apenas três dos seis alunos demonstrarem se apropriarem de diferentes aplicativos como plataformas de *streaming* para músicas e *podcasts*, do *YouTube* ou de dicionários e aplicativos de aprendizagem de línguas.

O contexto de imersão linguística no qual se encontram é um dos fatores que pode levar a compreender o maior ou menor grau de apropriação dos dispositivos móveis e de seus aplicativos. O espaço externo à sala de aula é apropriado pelos aprendizes como um recurso para aprendizagem. Contudo, nessa experiência, é preciso considerar complexa imersão linguística, pois ainda que a aprendizagem seja autêntica e constante, não está necessariamente direcionada aos fins para os quais se volta a aprendizagem desse público.

Assim sendo, a sala de aula tem grande importância para este público, pois é no espaço da sala de aula que o uso cotidiano do português passa a ser direcionado e significado na preparação oral e escrita para o Exame Celpe-Bras. A imersão é tanto parte principal quanto complementar para os postulantes ao PEC-G. E os dispositivos móveis entram nesse contexto? Os celulares e seus recursos podem ser incorporados a este contexto de imersão e de sala de aula também de forma complementar. É neste ponto que reside a importância de tornar significativo esse processo de incorporação tecnológica. E ainda nessa incorporação, é preciso

levar em conta que o processo não ocorre apenas em função da tecnologia pela tecnologia, mas sim em função dos fins para os quais serve a tecnologia.

Como bem diz Levy (1999), mencionado na epígrafe deste trabalho, não são as técnicas que determinam um processo, essas podem condicionar esse processo, mas não determiná-lo, pois um potencial pode estar disponível e, ainda assim, o usuário não usufruir do mesmo. Assim sendo, as estratégias adotadas pelos alunos nas apropriações que realizaram do WhatsApp não partiram de uma decisão pura e simples de utilização do aplicativo em função de seu valor tecnológico, mas dos benefícios que os alunos enxergaram para o trabalho com sua produção oral. A metade do grupo considerou relevante gravar mais de uma versão, além de se escutarem e escutarem a produção oral do colega. Já a maior parte desses quatro estudantes considerou mais importante escutar as orientações da professora sobre a produção do colega, porque certamente não a veem em igualdade em relação ao grupo, percebendo nesse processo o *WhatsApp* como um meio que media a oportunidade contato técnico com a docente.

Outro ponto a ser considerado pelos professores de línguas deve ser o fato de que esse processo de incorporação tecnológica nem sempre é produto da combinação de fatores como faixa etária dos alunos, acesso a bons aparelhos ou à rede de forma constante. É preciso também considerar a forma como cada aprendiz processa a aprendizagem. Os alunos desse grupo estão na faixa dos 18 aos 23 anos, que é o pré-requisito para postulação ao PEC-G, tinham acesso a bons dispositivos móveis, sempre estavam conectados à internet, no entanto, ainda aqueles que combinavam esses elementos não usufruíam de todas as possibilidades do celular. É o caso de E\_honduras, de S\_honduras, que ainda possuindo aparelhos com grande capacidade de armazenamento e acesso à internet, não utilizavam aplicativos de dicionários, plataformas de streaming para ampliar as possibilidades de praticar a compreensão oral em português, ou o caso de E\_gabao, que ainda possuindo diferentes aplicativos, que auxiliassem seu processo de aprendizagem, optava por não utilizar plataformas de *podcast* para praticar a compreensão oral em português.

Há outros que, por sua vez, dentro das limitações de seus aparelhos, buscavam usufruir do máximo que a capacidade de processamento e de armazenamento de seu dispositivo oferecia, é o caso de C\_gana que assistia tanto a aulas quanto a seus desenhos favoritos em português sem utilização da legenda no aplicativo de Youtube de seu celular. E, por sua vez, há aqueles que usufruíam de todas as estratégias possíveis como D\_honduras que indicou utilizar dicionários, do aplicativo do YouTube e aplicativos de duas plataformas de streaming para treinar a compreensão oral em português.

As *affordances* manifestadas nas apropriações do aplicativo *WhatsApp* na realização dos exercícios de produção oral indicam o mesmo. Como visto, S\_Honduras, E\_honduras preferiam enviar a primeira versão de suas gravações de voz e não utilizavam outro meio além do recurso de gravação do *WhatsApp* para produzir seus áudios. Além de demonstrarem aproveitar pouco os trabalhos de colegas para praticar sua compreensão oral e aprender a partir dessa escuta. C\_gana, em suas primeiras gravações no dispositivo móvel, e K\_honduras, em todas as produções que realizava, optavam por comparar as diferentes versões de seus trabalhos para selecionar a melhor para envio. E o que dizer de D\_honduras e E\_gabao que demonstraram não apenas indicar acompanhar os áudios dos colegas, a fim de compararem seus trabalhos como também se preocupavam em gravar mais de uma versão de seus trabalhos? Isso parece demonstrar que a tecnologia pode não resolver todas as demandas que esses aprendizes tiveram, contudo, é possível observar que essas possibilitaram uma ampliação das possibilidades de treinamento da produção oral. Para alguns de forma dupla, pois construíam a partir de si e a partir do outro seu percurso de aprendizagem e para os outros, a partir do que pontualmente produziam e era corrigido pela professora.

Diante das observações colocadas, é preciso também considerar o que indica Jenkins (2009) sobre a cultura da convergência, diferentes formas de aprender convivem e atuam conjuntamente no percurso que aluno traça ao aprender e nas decisões que ele toma ao longo desse percurso para aprender. Esse convívio de diferentes tecnologias torna instável as práticas sociais. Se a cultura geral na qual os alunos estão imersos é instável, as apropriações para as possibilidades às quais eles estão expostos são parte dessa cultura instável.

Assim, pode haver momentos em que eles tendam a se apropriar mais ou menos dos recursos que têm as mãos. E o perfil do próprio aprendiz pode estar mais voltado a uma cultura analógica, ainda que digitalmente, ele esteja incluído. E mesmo dentro do que é digital, o aluno tem a opção de aprender a partir do que é mais convencional, por isso se vê que os perfis que preferem assistir a aulas no *YouTube* e também aqueles que preferem se apropriar do mesmo aplicativo para aprender com *youtubers*. Diante do mesmo dispositivo, ainda contar com perfis, como K\_honduras, por exemplo, que optam por explorar o bloco de notas. A ubiquidade dos dispositivos, conforme indicam diferentes autores como Pegrum (2014), Braga (2017), permite que o aluno vivencie uma aprendizagem *best size* e *just in time*, curta e na medida. E conforme destaca Crompton (2013), situada no formato em que o aprendiz deseja aprender e da forma como ele deseja aprender.

Do mesmo modo com que Norman (2013), ao revisitar o conceito de *affordances* no design de produtos, destaca o mapeamento mental que um designer deseja propor ao usuário



de um produto, sugerindo determinadas possibilidades de uso, o aluno igualmente pode dispor de distintas organizações mentais ao aprender. Os objetivos linguísticos para cada tarefa estavam traçados a cada postagem, mas a organização mental que conduzia o processo de aprendizagem de cada aluno se demonstrou distinto, certamente por isso, a diferença na emergência das *affordances* referentes à organização de roteiros de fala, à escuta dos próprios áudios, dos áudios dos colegas e dos áudios da pesquisadora.

Dadas essas considerações, retoma-se a questão da pesquisa que é: em que medida os aprendizes de Português Língua Adicional se apropriam de seus dispositivos móveis para o trabalho com suas habilidades orais? As respostas a essa pergunta surgem na medida em que percebem a conciliação entre seu contexto de imersão na aprendizagem e do aproveitamento que podem tirar dos dispositivos móveis nessa condição. No caso específico dos alunos deste estudo, eles se apropriaram especialmente do aplicativo *WhatsApp* de forma bastante pontual, porque viram que a proposta de utilização do mesmo em benefício de sua produção oral poderia atender às demandas particulares e dificuldades de pronúncia, de sintaxe. Assim sendo, pode-se afirmar que o *WhatsApp* foi reconhecido e incorporado ao processo de preparação oral dos aprendizes, pois possibilitava ampliar o direcionamento que a sala de aula dava para a produção oral que espontaneamente os alunos apresentavam em seu contexto externo em sala de aula.

Retomando o primeiro objetivo específico, identificar as *affordances* que indicam a percepção dos aprendizes sobre o uso do *WhatsApp* e do celular como apoio à produção oral em PLA, afirma-se que as estratégias adotadas pelos aprendizes nesta pesquisa manifestam essas *affordances* em suas percepções. Houve uma *affordance* maiormente destaca pelos aprendizes que é a compreensão oral de áudios da professora para os colegas, tendo sido indicada por quatro aprendizes. Essa mesma *affordance* é indicada por três estudantes que expuseram escutar seus próprios áudios antes de enviar ao grupo (D\_honduras, K\_honduras e E\_gabao). A *affordance* de produção oral vem vinculada ao uso de aplicativos para a produção oral, destacada por dois aprendizes (K\_honduras e E\_gabao), outras *affordances* que indicam uma ocorrência são compartilhamento de links, de áudios, de vídeos (K\_honduras) e de trabalho com a produção escrita (K\_honduras e S\_honduras).

O segundo objetivo de pesquisa, identificar os aplicativos que podem contribuir para o desenvolvimento oral em PLA, o mais utilizado pelos aprendizes, não está vinculado exatamente à produção oral, mas à compreensão oral, e se trata do *YouTube*. Quatro aprendizes indicaram utilizá-lo com frequência para o acompanhamento de aulas, a escuta de música e o acompanhamento de vídeos de influenciadores digitais, E\_gabao, C\_gana, D\_honduras e E\_honduras respectivamente. As plataformas de podcast e de músicas foram indicadas por

apenas um aprendiz, D\_honduras, especificamente. Aplicativos de gravação de voz foram indicados por apenas dois aprendizes (K\_honduras e E\_gabao).

Sobre o terceiro objetivo, discutir as contribuições do *WhatsApp* como recurso ampliador de oportunidades de preparação oral para o Exame Celpe-Bras, como primeira contribuição tem a utilização do espaço para a concessão de *feedbacks* direcionados ao exame. O que retoma à ubiquidade dos dispositivos móveis que conforme destaca Greff, Peres e Bertagnolli (2018), Yahya, Hamad e Jalil (2010) na medida certa de suas demandas. Cada aprendiz pôde valorizar na compreensão oral dos vídeos que direcionados à sua tarefa, os pontos nos critérios do Exame Celpe-Bras, aos quais precisavam dedicar maior atenção.

A possibilidade de maior participação ativa e de forma segura no treino de sua habilidade oral também foi uma contribuição do *WhatsApp* indicada pelos aprendizes. O que vai ao encontro do que diz Braga (2017), quando a autora destaca que as tecnologias móveis podem sugerir a emancipação da aprendizagem dos alunos, conferindo-lhes agência no percurso de sua aprendizagem.

A possibilidade de refletir criticamente sobre diferentes temas ao longo das produções orais foi outra avaliação feita pelos aprendizes sobre o uso do *WhatsApp* nesta experiência. Pachler, Cook e Bachmair (2010, p. 2) já indicavam nas discussões iniciais sobre aprendizagem móvel que essa modalidade poderia conferir experiências de formação de uma massa crítica a baixo custo. Nesta experiência foi possível ampliar por meio do *WhatsApp* as reflexões dos alunos sobre temas como: racismo<sup>29</sup>, tolerância às diferenças e comunicação não violenta<sup>30</sup>, vícios e intolerância<sup>31</sup>, o saber e a vida em sociedade<sup>32</sup>, mantendo o foco na preparação para o Exame Celpe-Bras, motivando a produção oral dos aprendizes. O *WhatsApp* neste contexto atuou como um anexo à sala de aula por sustentar propostas que visaram maior exploração desses assuntos.

O treinamento para prova oral para o Exame Celpe-Bras a partir de uma diversidade de materiais autênticos também foi destacado pelos aprendizes. Esse quesito se deveu à própria função de compartilhamento do aplicativo *WhatsApp* e a própria configuração de grupos para fins de aprendizagem e produção oral. Também pelo fato de, no compartilhamento de tarefas, os alunos receberem propostas sobre questões próximas ao universo que eles acessam: páginas do Instagram, músicas no YouTube, escuta de podcasts para motivar a produção, usufruindo do

---

<sup>29</sup> Tarefa dos 80 tiros (Práticas PLA 1), música Levanta e anda (grupo práticas de PLA 2).

<sup>30</sup> Tarefa 6 “Fala aí Mafalda” (Práticas de PLA 1).

<sup>31</sup> Tarefa 9 de ambos grupos.

<sup>32</sup> Tarefa 5 Sociologia Líquida (Práticas de PLA 2).

*WhatsApp* como meio de circulação de novas possibilidades para se aprender. Essa colocação remete ao caráter situado da aprendizagem móvel, destacado por Crompton (2013), quando a autora destaca que essa é uma modalidade que se coloca dentro das demandas imediatas do aluno e no contexto do qual ele participa, nesse contexto, a esfera das mídias sociais. Ainda essa colocação preenche os requisitos do próprio Exame Celpe-Bras que em suas orientações motiva a busca por distintos recursos para a preparação em termos linguísticos e discursivos por parte dos candidatos<sup>33</sup>.

Termina-se este trabalho na expectativa de que contribua com a ampliação das discussões acerca da incorporação das tecnologias digitais e, especificamente, dos dispositivos móveis no trabalho com a produção oral na aprendizagem de línguas adicionais. As reflexões aqui propostas visaram analisar os recursos e as estratégias utilizadas pelos aprendizes de Português Língua Adicional de forma direta e indireta na produção oral.

---

<sup>33</sup> O material da edição de 2015, por exemplo, esclarece essa informação. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2015>. A cartilha de 2019 não cita essa informação, mas se pode entendê-la como considerada nesse material recente também pela própria concepção de língua do Celpe-Bras.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. **Acessos de telefonia móvel no Brasil**. 24 jul. 2015. Disponível em: <http://www.anatel.gov.br/dados/acessos-telefonia-movel>. Acesso em: 25. fev. 2019.
- ARAGÃO, R. LEMOS, Laís. *WhatsApp* e multiletramentos na aprendizagem de inglês no ensino médio. **Revista Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 73-94, jan./jun. 2017.
- ARAGÃO, R. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2017, vol.17, n.1, pp.83-112. ISSN 1984-6398.
- ALDA, L.S. LEFFA, V.J. Entre a carência e a profusão: aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. **Revista de Comunicação e Cultura**. UCS, Caxias do Sul, vol. 13, n. 26, jul – dez, 2014.
- BRAGA, J. C. F. English language teaching on the wings of mobility: a study on the affordances of mobile learning in classroom practice. In: OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto *et al.* (orgs) **Inspiring Insights from an English Teaching Scene**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2017, p. 142-163.
- BRAGA, J. C. F; GOMES JUNIOR, R. C; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: Um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. **Revista Polifonia**, v. 24, n. 35/1, p. 50-72, 2017.
- BRASIL. Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 mar. 2013.
- BRASIL. Decreto PEC-G. Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 mar. 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **CELPE-BRAS**. 24 out. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- CANI, et al. Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 455-481, 2017
- CAPRA, F. **A teia da vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton R. Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1999.
- CELPE BRAS. **Guia do participante**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-do-participante/view>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Ubiquitous learning**: An agenda for educational transformation. Jan. 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228347819\\_Ubiquitous\\_learning\\_An\\_agenda\\_for\\_educational\\_transformation](https://www.researchgate.net/publication/228347819_Ubiquitous_learning_An_agenda_for_educational_transformation). Acesso em: 15 fev. 2019.

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

CROMPTON, H. A Historical overview of mobile learning: Toward learning centered education. In: BERGE, Zane L.; MUILENBURG, Lin Y (eds.). **Handbook of mobile learning**. Florence, KY: Routledge, 2013, p. 3-14.

CUBERO, K.; VILLANUEVA, L. Uso del WhatsApp en Comunidades Interactivas de Aprendizaje: Perspectiva Estudiantil sobre Ejercicios de Pronunciación en la Clase de Inglés para Propósitos Específicos. In: **In-Red 2015-Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red**. Editorial Universitat Politècnica de València, 2017, p. 331-349.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A Disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Capítulo 1. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DIAS, R.; PIMENTA, S. M. O. Technologies, literacies in English oral communication and teacher education: an empirical study at the university level. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 711-733, 2015.

DINIZ, L. R. A; BIZON, A. C. C. Discursos sobre a relação Brasil/África" lusófona" em políticas linguísticas e de cooperação educacional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 36, p. 125-165, 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUFF, P.A. (org.) **Case Study Research in Applied Linguistics**. Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, v. 18, n. 2, p.7-22. 2011.

G1 ECONOMIA. **WhatsApp atinge marca de 1 bilhão de usuários ativos por dia**. 26 jul. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/whatsapp-atinge-marca-de-1-bilhao-de-usuarios-ativos-por-dia.ghtml>. Acesso em: 05 maio 2019.

GIBSON, J. J. The Theory of affordance. In: SHAW, Robert; BRANSFORD, John. **Perceiving acting, and knowing**: Toward an ecological psychology. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977, p. 67-82.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

- GOMES JÚNIOR, R. C; TEIXEIRA, G. S; SILVA, M. G. da; PAULINO, C. M. A. Paulino. *Affordances* de tecnologias digitais para o desenvolvimento das habilidades orais em inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 1, p. 57-78, 2018.
- GOMES, C. B. M. SOUZA, V. V. S. Dispositivos móveis e seus propiciamentos: caminhos para a aprendizagem ubíqua de língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/2, p. 68-88, jan./jun. 2017
- GONÇALVES, Jessica Azevedo; SILVA, Valdir. Inglês na palma da mão: possibilidades de aprendizagem através dos dispositivos móveis conectados à internet. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 7, n. 01, p. 49-57, 2014.
- GREFF, G. V; PERES, A; BERTAGNOLLI, S. C. Aprendizagens em movimento: Um relato de experiência de Prática Docente do Pensamento Computacional através de M-Learning e U-Learning. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 312-322, 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua TIC 2016: 94,2% das pessoas que utilizaram a Internet o fizeram para trocar mensagens**. 21 fev. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens>. Acesso em: 16 out. 2019.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2 ed. São Paulo, SP: Aleph, 2009. Tradução: Susana L. de Alexandria.
- JORDÃO, C. M. ILA–ILF–ILE–ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
- KNIGHT, J. Updated internationalization definition. **International Higher Education**, Boston, v. 33, p. 2-3, 2003.
- LEFFA, V. J. (org.). Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.
- LEFFA, V. J; IRALA, V. B. O ensino de outras línguas na contemporaneidade: Questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson João; IRALA, Valesca Brasil (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.
- MARTINS, G. A. Estudo de caso: Uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.
- MENEZES, S. C. de. **Uma proposta com WhatsApp para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. Restinga Seca, 2018, 24f. Monografia (Especialista em tecnologias da informação e da comunicação aplicada à Educação) - Centro de Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Restinga Seca, 2018.
- MIRANDA, J. A; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017.

- MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Educar em Revista**, n. 28, p. 107-124, 2006.
- NORMAN, Donald A. Acessibilidade, convenções e design. **Revista Interações**, v. 6, n. 3, p. 38-43, 1999.
- NORMAN, D. A. **The design of everyday things**: Revised and expanded edition. New York: Basic Books, 2013.
- PACHLER, Norbert; COOK, John; BACHMAIR, Ben. Appropriation of mobile cultural resources for learning. **International Journal of Mobile and Blended Learning**, v. 2, n. 1, p. 1-21, 2010.
- PAIVA, V. L. M. O. Affordances for language learning beyond the classroom. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo. **Beyond the language classroom**, London: 2011, p. 59-71.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido. **Aprendizagem de língua inglesa: Histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.
- PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **Revista D.E.L.T.A.** Vol. 34.4, 2018 p. 1319-1351.
- PEGRUM, M. **Mobile Learning**: Languages, literacies and cultures. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- PINHEIRO, I. Q. **Explorando as affordances do uso de dispositivos móveis na formação continuada de professores de língua inglesa**. Minas Gerais, 2017, 111f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.
- PRETI, D. (org.) **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações - FFLCH/USP, 1999.
- RIBEIRO, A. E; COSCARELLI, Carla Viana. (Orgs.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa/Língua Estrangeira. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009.
- ROBSON, S. Internationalization at home: Internationalizing the university experience of staff and students. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 368-374, 2017.
- SACCOL, E. S. A; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning**: Novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice, 2011.

SAMPAIO JÚNIOR, F. C.. **Percepções de alunos sobre o uso do WhatsApp em um curso de espanhol para fins específicos para guias de turismo**. São Paulo, 2017, 205f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, D. F. **O uso dos dispositivos e aplicativos móveis em sequências didáticas no ensino fundamental**: Agência e aprendizagem de inglês. Minas Gerais, 2019, 118f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.

SANTOS, G. D. O. O Whatsapp nas aulas de língua adicional. **Anais Eletrônicos do IV SEFELI, v. 4 de 28 a 30 maio 2018**. São Cristovão/SE: LINC/UFS, 2018, p. 345-355.

SARMENTO, M.J **O estudo de caso etnográfico**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SCHAFFER, G. M. O potencial de grupo tutoriado no *WhatsApp* para o fomento de diálogos colaborativos e aquisição de vocabulário em língua estrangeira. **Revista. Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/2, p. 10-29, jan./jun. 2017

SCHLATTER, M; GARCEZ. P. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHWANT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica, construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Regina Netz. Capítulo 7. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 196-217.

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

STOFFREGEN, T. A. Affordances as properties of the animal-environment system. **Ecological Psychology**, v. 15, n. 2, p. 115-134, 2003.

TOPTOOLS. **Top 200 tools for learning 2019**. 18 set. 2019. Disponível em: <https://www.toptools4learning.com/home/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

TRAXLER, J.. **Defining mobile learning**. Jan. 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228637407\\_Defining\\_mobile\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/228637407_Defining_mobile_learning). Acesso em: 15 fev. 2019.

UNESCO. **Diretrizes de política para a aprendizagem móvel**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICAÇÃO. **ITU estimates that at the end of 2018, 51.2 per cent of the global population, or 3.9 billion people, were using the Internet**. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>. Acesso em: 25 fev. 2019.



VACA, A. A; MARTÍNEZ, M. S. C. Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. Comunicar: **Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación**, v. 25, n. 50, p. 43-52, 2017.

VAN LIER, L. Ecological-Semiotic Perspectives on Educational Linguistics. In: SPOLSKY, Bernard; HULT, Francis M. (eds.). **The Handbook of Educational Linguistics**, 2008, p. 596-605.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, James P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 155-177.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, Amsterdam, v. 3, p. 2-6, 2010.

WATSAPP. **Simples, seguro, troque mensagens com confiança**. Disponível em: [https://www.whatsapp.com/?lang=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br) Acesso em: 15 mar. 2019.

XAVIER, R. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. In: MOZILLO, I. BORGES, P.R.S (Orgs). **Lingüística Aplicada**. Pelotas, 2007. n.13. p. 33 – 46 (capítulo 4).

YAHYA, S; AHMAD, Erny Arniza; JALIL, Kamarularifin Abd. The definition and characteristics of ubiquitous learning: A discussion. **International Journal of Education and Development**, v. 6, n. 1, p. 117-27, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – MODELO DE AUTORIZAÇÃO

### Modelo da autorização concedida para coleta realização da pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, professor vinculado à Faculdade de Letras de Letras da UFMG, coordenador do Curso Preparatório para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (pré-PEC-G) e coordenador das disciplinas de Português como Língua Adicional na UFMG, (UNI 045, 046, 047 e 048), autorizo a mestrande Camila de Souza Santos, número de matrícula \_\_\_\_\_, autora do projeto AFFORDANCES DO CELULAR E POTENCIALIDADES DO WHATSAPP NO TRABALHO COM AS HABILIDADES ORAIS EM PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL”, a coletar dados dos estudantes participantes da disciplina Português Língua Portuguesa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte, 14 de maio de 2019.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG</b>
<b>Faculdade de Letras - FALE/UFMG</b>
<b>Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - POSLIN/FALE/UFMG</b>
<b>Linha: Linguística Aplicada - Linguagem e Tecnologia - 3C</b>
<b>Mestranda: Camila de Souza Santos</b>
<b>Orientadora: Profa. Dra. Junia de Carvalho Fidelis Braga</b>
<b>Roteiro de entrevista</b>

### **Sobre o celular:**

1. Você costuma usar o celular diariamente? Para quais atividades?
2. O celular é um dispositivo que te ajuda a aprender português? Quais são os recursos que você costuma utilizar? Em que exatamente eles te ajudam com essa língua?
3. Em sua opinião, os celulares criam oportunidades de um aprendiz trabalhar a fala? Como?
4. Você percebe nos celulares possibilidades de trabalhar a fala e a compreensão oral escuta/ compreensão oral em português? Quais são os recursos e as possibilidades que você vê?
5. Você vê no celular a possibilidade de trabalhar algum aspecto específico na fala? Algo de vocabulário, uma pronúncia. E você já utilizou recursos do aparelho para melhorar/ampliar essa habilidade? Se sim quais são?

### **Sobre o WhatsApp:**

1. Fale um pouco sobre sua experiência o que você utilizou neste espaço para aprender português?
  - 1.1 Você vê o grupo do WhatsApp como uma oportunidade de aprendizagem de português?

2. No WhatsApp, houve algum recurso que você gostaria de ter aproveitado mais durante as interações orais ? Quais? Por que não utilizou?
3. Quando você cumpria alguma tarefa no grupo, você treinava antes ou mandava a primeira versão do áudio e do vídeo? Como fazia? Você costumava gravar mais de uma antes de enviar ou você gravava diretamente e enviava?
4. Você ouviu seu áudio ou de áudio de um algum outro colega de grupo? O que você percebeu nessa fala?
5. Você ouvia os áudios de feedback da professora que eram para você? Você usou alguma dica da professora nesse feedback para desenvolver outras tarefas ou usar o português fora da sala de aula? E os áudios dos colegas? que eram para os colegas? Você se lembra de algum deles? O que te chamou atenção? Você percebeu algo nesses áudios que contribuíram com a sua produção oral em português?
6. Nas interações por escrito com a professora, você observou alguma expressão, alguma pronúncia que passou aplicar na fala em português?
7. Ao cumprir as tarefas do WhatsApp onde você costumava estar? Em quais horários você costumava enviar as tarefas?
8. Houve algum tema, alguma atividade que você se sentiu mais à vontade em apresentar em áudio por WhatsApp do que na sala de aula? Quais vantagens e desvantagens você vê na experiência com este grupo?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL

02/11/2019

Questionário inicial

### Questionário inicial

Convidamos você a colaborar como voluntário da pesquisa sobre o uso do WhatsApp como recurso de aprendizagem de PLA. Sua contribuição consiste em permitir que os pesquisadores/moderadores do grupo Práticas de PLA utilizem as interações das atividades em textos acadêmicos, podendo ser utilizados, de forma integral ou parcial em apresentações em eventos, em teses, dissertações, artigos e livros. Sua identidade será preservada e em momento nenhum você será identificado. Esteja à vontade para tirar qualquer dúvida com os pesquisadores responsáveis pelo trabalho.

E-mail da pesquisadora (mestranda): Camila de Souza Santos - [camila.pla14@gmail.com](mailto:camila.pla14@gmail.com)

E-mail da pesquisadora (orientadora): Junia de Carvalho Fidélis Braga - [juniadecarvalhobraga@gmail.com](mailto:juniadecarvalhobraga@gmail.com)

\*Obrigatório

1. **Endereço de e-mail \***

---

2. **Nome \***

---

3. **Nacionalidade \***

---

4. **Relação com a universidade \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Estudante de graduação intercambista
- Estudante internacional de graduação
- Estudante intercambista de pós-graduação (mestrado)
- Estudante intercambista de pós-graduação (doutorado)
- Estudante internacional de pós-graduação (mestrado)
- Estudante internacional de pós-graduação (doutorado)
- Estudante de pós-doutorado
- Estudante candidato ao PEC-G

5. **Redes de acesso à internet \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, wifi em casa e na universidade / trabalho e internet privada (2G, 3G, 4G) no seu celular
- Sim, wifi na universidade / trabalho e em casa por conexão privada (2G, 3G, 4G) do telefone.
- Sim, o acesso wi-fi na universidade / trabalho e em casa wi-fi através da rede doméstica Internet.
- Quase não acesso à Internet.

02/11/2019

Questionário inicial

**6. Comente sobre seu uso cotidiano do celular. \***

---

---

---

---

---

**7. Quais aplicações do seu smartphone você mais utiliza?***Marque todas que se aplicam.*

- Navegador
- Câmera
- Mapas
- Rádio
- Media Player
- Relógio/Alarme
- Calculadora
- Mensagem/Torpedo
- Agenda
- e-mail
- Gravador de Voz
- Hotspot (sinal de rede de internet)
- wi-fi
- Outros:

**8. Você costuma utilizar o WhatsApp? Se sim, com qual frequência? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim, diariamente.
- Sim, semanalmente, mas nem todos os dias da semana.
- Sim, mensalmente, mas nem todas as semanas.
- Não, raramente utilizo o WhatsApp

02/11/2019

Questionário inicial

**9. Quais recursos do WhatsApp você utiliza com frequência, quando você utiliza esse recurso? \****Marque todas que se aplicam.*

- TEXTO: escrever e enviar
- TEXTO: copiar e colar
- ÁUDIO: enviar mensagem de voz
- LOCALIZAÇÃO: compartilhar
- DOCUMENTO: compartilhar.
- FOTO: tirar e enviar
- FOTO: compartilhar da galeria/biblioteca.
- VÍDEO: gravar e enviar
- VÍDEO: compartilhar da galeria/biblioteca.
- MENSAGENS EM GERAL: encaminhar.
- MENSAGENS EM GERAL: favoritar
- MENSAGENS EM GERAL: apagar.
- CONTATO: compartilhar.
- GRUPO: silenciar.
- GRUPO: editar nome e foto
- GRUPO: alterar sons de notificação.
- GRUPO: adicionar participante.
- GRUPO: exportar conversas.
- GRUPO: tornar participante administrador
- GRUPO: limpar conversas.
- GRUPO: sair.
- PERFIL PESSOAL: editar nome e foto.
- PERFIL PESSOAL: divulgar status.
- PERFIL PESSOAL: postar texto de status.
- CONFIGURAÇÃO: sincronizar com Internet.
- CONFIGURAÇÃO: administrar conversas (salvamento, papel de parede, arquivo).
- CONFIGURAÇÃO: mudar notificações (sons, chamada).
- CONFIGURAÇÃO: dados (atualizações).
- CONFIGURAÇÃO: conta (privacidade, segurança, apagar).

**10. Você participa de que tipos de grupos de WhatsApp? \****Marcar apenas uma oval.*

- Participo apenas deste.
- Amigos de Infância.
- Amigos da Escola.
- Família.
- Colegas de Trabalho.
- Outros:

02/11/2019

Questionário inicial

11. **Você gostaria de fazer parte de um grupo do WhatsApp para aprender um pouco de português? Em caso afirmativo, sugira tópicos de interesse. \***

---

---

---

---

---

12. **Indique os conteúdos linguísticos (do português) e os temas que você gostaria que fossem abordados no grupo. \***

---

---

---

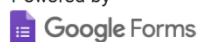
---

---

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

---

Powered by





## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO GERAL

02/11/2019

Formulário final

### Formulário final

Este questionário visa identificar as percepções que vocês, aprendizes de português língua adicional, lançam sobre os dispositivos móveis, especificamente o celular no trabalho com sua habilidade de fala nesse idioma. Na primeira seção, peço que responda de forma bastante clara o uso que você faz de todos os recursos possíveis de seu aparelho e dos benefícios que você percebe para sua produção oral ou compreensão em português língua adicional nessa apropriação. Na segunda parte, peço que especifique todas as estratégias utilizadas nas apropriações feitas do aplicativo WhatsApp na produção de áudios. Por fim, na terceira seção, solicito que você levante as limitações de uso que o celular e o aplicativo WhatsApp podem apresentar nessa apropriação que você realiza do dispositivo móvel e desse aplicativo específico.

Conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TACLE) suas informações serão preservadas.

Caso haja qualquer dúvida, sintam-se à vontade para contactar: [camila.pla14@gmail.com](mailto:camila.pla14@gmail.com)

#### 1. Endereço de e-mail \*

---

### **SOBRE O CELULAR**

---

#### 2. Você costuma utilizar aplicativos de acesso a filmes como youtube, Netflix e/ou outros sites? Comente.

---



---



---



---



---

#### 3. Em caso positivo, você costuma assistir filmes em português? Além do áudio em português, você costuma utilizar legenda? Você identifica a contribuição desses recursos para sua produção oral? Comente.

---



---



---



---



---

#### 4. Você vê potencialidades em aplicativos de podcasts, de rádio no celular, aplicativos de dicionário, aplicativos de navegadores, como benéficos para o trabalho com a oralidade? Comente.

---



---



---



---



---

02/11/2019

Formulário final

5. Você utiliza aplicativos de redes sociais como Instagram, Twitter, Facebook? Em sua avaliação, há potencialidades nessas mídias que podem contribuir para a fala de um aprendiz? Justifique (para casos positivos e negativos)

---

---

---

---

---

6. Você visualiza o ambiente do celular e suas configurações como uma possibilidade de trabalhar as habilidades orais em língua adicional? Você utiliza essa estratégia? Comente.

---

---

---

---

---

7. Há outras funcionalidades do celular que você identifica como potencializadores do trabalho com a habilidade oral? Comente.

---

---

---

---

---

## **SOBRE O WHATSAPP**

8. Você sente que o grupo no WhatsApp contribui para a sua preparação para a prova oral do Celpe-Bras? Justifique (para casos positivos e negativos)

---

---

---

---

---

9. Além da produção e compartilhamento de áudios, há outras funcionalidades do WhatsApp que, em sua visão, podem contribuir com a sua preparação oral em PLA? Explique.

---

---

---

---

---

02/11/2019

Formulário final

10. Ao realizar suas tarefas, você utilizava mais o WhatsApp do celular ou a versão web deste aplicativo? Comente os critérios de escolha e avalie as funcionalidades que você visualizada para cada uma dessas versões para o trabalho com a sua produção oral.

---

---

---

---

---

11. Você vê a interação no grupo como uma possibilidade de trabalhar a fala ou outras habilidades como a escuta, a escrita e assim ter melhores condições de organizar sua fala? Comente.

---

---

---

---

---

12. Em quais ambientes você costuma estar ao realizar suas tarefas orais? O que motivava a escolha por este lugar? Explique.

---

---

---

---

---

13. Em quais horários você costumava realizar suas tarefas orais no grupo do WhatsApp? E por que você escolhia esses momentos?

---

---

---

---

---

14. Você preferia gravar em um aplicativo do celular seus áudios ou optava por enviar diretamente do gravador do WhatsApp? E, nessa escolha, você optava por organizar um roteiro ou não? Comente esse processo.

---

---

---

---

---

02/11/2019

Formulário final

15. **Você recomenda o uso do WhatsApp para um colega para o mesmo fim que você que utilizou no grupo de práticas? Em caso positivo ou negativo, comente**

---

---

---

---

---

### **Sobre o celular e sobre o aplicativo WhatsApp**

16. **Como você avalia a utilização do WhatsApp e do celular e das potencialidades desses instrumentos para trabalhar a sua fala, tendo em vista o fato de você ter aulas presenciais diariamente? Comente.**

---

---

---

---

---

17. **Você vê alguma restrição ou restrições no uso do WhatsApp e no uso do celular nesse trabalho com a produção oral? Comente.**


---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE E: ATIVIDADES DO GRUPO PRÁTICAS DE PLA 1

**Tabela 3: atividades Grupo Práticas de PLA 1**

### **#Atividade 1: Minha cultura**

Faça um pequeno vídeo para postagem no Instagram, descrevendo um lugar histórico do seu país para os seus seguidores. Indique o nome do local, sua construção e o valor cultural que ele tem para o seu povo.

### **#Atividade 2: Mesa cultural**

Produza um pequeno vídeo para os seus seguidores, repassando informações referentes a pratos típicos da sua cultura, indicando bons lugares para se comer durante uma visita ao seu país e comparando o tipo de alimentação do seu país com a alimentação no Brasil.

### **#Atividade 3: Como eu aprendo?**

Faça um pequeno vídeo/áudio relato para seu canal no *youtube* em que você avalia a sua experiência de aprendizagem de português até aqui. O que tem sido difícil para você, o que está sendo bom? Quais são os desafios que você enfrentou aqui e quais são as pequenas conquistas que você tem alcançado na sua estada aqui no Brasil? Como tem sido sua inserção nas práticas culturais aqui?

### **#Atividade 4: Quem quer 80 tiros?**

Faça um pequeno vídeo, que representa o seu pronunciamento oficial como presidenta/a onde você aborda o tema 80 tiros. Planeje por escrito e expresse seu pronunciamento sobre o caso, dando um parecer para família, expondo a situação do Rio de Janeiro e colocando estratégias, medidas a serem tomadas pelo governo em relação à segurança pública neste estado e no Brasil

### **#Atividade 5: Bora falar brasileiro!**

Andando por BH, você se deparou com as seguintes expressões:

*"Não dar ponto sem nó"*

*"Dar uma mão"*

*"Colocar o dedo na ferida"*

*E também Meter os pés pelas mãos"*

*"Não ter pé nem cabeça"*

*"Dar um de João sem braço"*

**Orientação:** Cada aluno deve selecionar pelo menos duas expressões, deve pesquisar o sentido delas e a partir da pesquisa, gravar um pequeno vídeo ou áudio uma explicação sobre o sentido da mesma para os colegas. Em seguida, e apresente na sua explicação uma expressão idiomática em sua língua que tenha um sentido parecido a esta, caso não haja, destaque pelo menos duas expressões comumente utilizadas, indicando o sentido das mesmas.

**#Tarefa 6: Fala aí, Mafalda!**

**Comente as duas tirinhas da Mafalda:**

**Tirinha 1:** Mafalda diz: Quando eu crescer, vou ser intérprete da ONU. Assim vou contribuir para o bom entendimento entre povos. Vou estudar inglês, russo [Mafalda imagina dois mandatários discutindo] e por via das dúvidas, um pouco de judô.

**Perguntas:** Por que Mafalda terá que aprender Judô? Em sua opinião, o que pode dificultar o diálogo entre duas culturas? Quais orientações você ofereceria para pessoas que desejam obter sucesso em uma negociação?

**Tirinha 2:** Mafalda diz: Depressa, Felipe, não quero perder o noticiário! Com certeza vão falar do Mariner e das fotos de Marte.

**Felipe:** Vida em Marte? Marte! Não é surpreendente haver vida em outros planetas? Rádio narrando bombardeio no Vietnã e dos conflitos entre Israel e Jordânia.

**Mafalda:** surpreendente é haver vida neste planeta.

**Perguntas:** Do que trata esse material? Em sua opinião, o que pode ser feito para amenizar conflitos entre estados? Em sua cultura, há de conflitos armados envolvendo defesa de interesses de grupos? Comente.

**#Tarefa 7: Passeio a Sabará**

Aproveite o passeio a Sabará e tire uma foto de um dos pontos que mais te chamou a atenção neste passeio. Junto com a foto, envie um áudio destacando os critérios que te levaram a escolher esse local, indique se é parecido a algum lugar da sua

**cultura. Aproveite para indicar outras questões que você oportunidade de aprender com essa visita.**

**#Tarefa 8: Bora conhecer BH?**

**Envie sua localização acompanhada de um vídeo ou áudio em que você indica para o grupo de intercambistas da UFMG lugares e atividades interessantes para se fazer em BH. Atenção! Não se esqueça de mandar sua localização em tempo real com a dica para os colegas.**

**#Tarefa 9: Nerdcast episódio 673**

**Nerdcast: Escute o episódio 673 - hatters gonna hate do posdcast NerdCast no *Spotify* em que os apresentadores discutem a nova dinâmica de interação social em redes na era da inteligência artificial. Destaque em um comentário de áudio um ponto que te chamou atenção sobre o comportamento das pessoas. Diga como você agiria diante das situações e oriente seus colegas a evitar os problemas destacados.**

## APÊNDICE F: ATIVIDADES DO GRUPO PRÁTICAS DE PLA 2

**Tabela 4: atividades Grupo Práticas de PLA 2**

### **#Tarefa 1: Muito prazer!**

Faça um pequeno vídeo de apresentação: fale seu nome, nacionalidade, curso que vai realizar na UFMG. Fale um pouco sobre o Convênio PEC-G, sobre o curso preparatório para este convênio: pontos positivos e pontos a melhorar e também sobre as razões que motivaram sua escolha pelo Brasil.

### **#Tarefa 2: Rotina pré-PEC-G**

Faça um pequeno vídeo/áudio para a DRI na divulgação do convênio PEC-G. Fale para os seus colegas de universidade sobre sua rotina cotidiana: quantas horas você costuma estudar por dia? Quais são os temas que você gosta/gostou de discutir em sala? Quais são os temas com os quais você teve maiores dificuldades para lidar em sala de aula? Quais são as estratégias que você utiliza para vencê-los?

### **#Tarefa 3: Então levanta e anda!**

Escute a música “Levanta e Anda” do *rapper* Emicida. Faça um comentário em áudio sobre a letra da música, observando as palavras novas, observando a forma como ele passa orientações na letra. Pesquise também um pouco sobre esse rapper brasileiro e, se possível, busque outras músicas dele que corroborem as informações encontradas em sua pesquisa que podem ser expostas em sua apresentação.

### **#Tarefa 4: Elementos do Celpe-Bras 2017/1**

Tarefa com roteiros de perguntas e elementos provocadores da edição do CELPE-BRAS de 2017/2, especificamente as tarefas 2, 5, 6 e 7.

Escolha pelo menos duas perguntas e responda como se estivesse simulando a participação na entrevista do CELPE-BRAS.

### **#Tarefa 5: Sociologia Líquida**

Observe e comente a imagem: Descrição da imagem 1: um homem que quantos mais cérebro tinha, mais triste estava e quando estava sem cérebro, estava feliz.

Descrição da imagem 2: outra imagem que aborda os gestos em diferentes culturas.

A partir da observação das imagens, fale do que se trata. Tendo como base, os roteiros de perguntas do Celpe-Bras demonstrados na tarefa anterior, pense em, no



mínimo 3, máximo 5 perguntas sobre essas páginas. Depois pense nas respostas. Realize essa apresentação em forma de áudio. Em seguida, escute o áudio do colega, comente a abordagem feita sobre a imagem e sugira melhorias ou outras perguntas que explorem o tema da imagem (imagens estão anexadas à dissertação).

#### #Tarefa 6: Placa Sincera

Observe a imagem da placa sincera. Descrição: A mensagem era a seguinte *“Adivinha que tá com todo o gás nessa terça-feira...Isso mesmo o botijão, porque eu tô só o bagaço.”*

Orientação: comente o sentido do enunciado e exponha uma frase que na sua cultura explora o jogo de linguagem parecido a esse na criação do humor. Em seguida, inclua no seu áudio, um pequeno comentário sobre a contribuição dos trocadilhos na aprendizagem de uma língua.

#### #Tarefa 7: Passeio a Sabará

Aproveite o passeio a Sabará e tire uma foto de um dos pontos que mais te chamou a atenção neste passeio. Junto com a foto, envie um áudio destacando os critérios que te levaram a escolher esse local, indique se é parecido a algum lugar da sua cultura. Aproveite para indicar outras questões que você oportunidade de aprender com essa visita.

#### #Tarefa 8: Bora conhecer BH?

Envie sua localização acompanhada de um vídeo ou áudio em que você indica para o grupo de intercambistas da UFMG lugares e atividades interessantes para se fazer em BH.

**Atenção!**

Não se esqueça de mandar sua localização em tempo real com a dica para os colegas.

#### #Tarefa 9: Nerdcast episódio 673

Nerdcast: Escute o episódio 673 - hatters gonna hate do podcast NerdCast no *Spotify* em que os apresentadores discutem a nova dinâmica de interação social em em redes na era da inteligência artificial. Destaque em um comentário de áudio um ponto que te chamou atenção sobre o comportamento das pessoas. Diga como você agiria diante das situações e oriente seus colegas a evitar os problemas destacados.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TACLE)

O Sr. (a) \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) como voluntário (a) da pesquisa intitulada “AFFORDANCES DO CELULAR E POTENCIALIDADES DO WHATSAPP NO TRABALHO COM AS HABILIDADES ORAIS EM PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL”. Pedimos sua autorização para a coleta, depósito e armazenamento de interações via aplicativo WhatsApp, respostas de questionário inicial e de questionário final e de entrevistas por um período de 5 anos. A utilização desse material está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou se o Sr.(a) \_\_\_\_\_ concordar em pesquisas futuras, conforme poderá ser esclarecido no final do presente documento. Nesta pesquisa, busca-se melhor compreensão sobre o uso do WhatsApp como recurso complementar ao desenvolvimento da habilidade oral (produção oral) na aprendizagem de português língua adicional (PLA). Para a presente pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos na seguinte ordem: aplicação de questionário inicial, realização de entrevistas e aplicação de questionário final.

Para participar da pesquisa em questão, o Sr. (a) \_\_\_\_\_ não terá custo algum, nem receberá qualquer vantagem financeira, sua participação é voluntária. A pesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes a essa pesquisa, o Sr (a). terá direito à indenização. O Sr. (a). \_\_\_\_\_ terá esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusa-se a participar em qualquer tempo, sem quaisquer prejuízos, podendo retirar o consentimento de armazenamento e utilização de dados/informações provenientes de questionários, entrevistas e prints de telas.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Sua participação é voluntária e sua recusa de participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como o Sr. (a) \_\_\_\_\_

é atendido (a) pelo pesquisador/a que trará sua identidade em padrões sigilosos. Os resultados obtidos através de questionários, entrevistas e prints de tela estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão.

Sobre os riscos envolvidos na participação dessa atividade, o primeiro refere-se à exposição de alguma imagem do Sr. (a) \_\_\_\_\_ em algum print de tela do aplicativo WhatsApp que apareça no trabalho. Contudo, a pesquisadora se compromete a ofuscar as imagens de prints com o aplicativo Pics Studio& Collage disponível no seguinte link: <https://www.microsoft.com/pt-br/p/picsart-photo-studio-collage-maker-and-pic-editor/9wzdncrfj10m>. A pesquisadora ainda se compromete a retirar de circulação de acervos digitais e de cópias impressas do trabalho, caso aconteça qualquer tipo de exposição que identifique o participante.

O segundo risco refere-se à informação dos números de telefone dos participantes nas imagens de prints de tela de interação expostas ao longo da análise da pesquisa. Para este percalço, haverá notificação imediata do participante e oferta de troca do número de telefone além da retirada de circulação do trabalho de acervos digitais e impressos que os contenham.

Caso haja qualquer dúvida ética sobre as informações acima destacadas, os participantes poderão acionar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG) através do telefone: (31) 3409-4592 ou pelo e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). No âmbito das garantias que aqui coloco, me comprometo a contratar uma empresa para revisão criteriosa do trabalho para evitar os riscos acima expostos.

Finalmente, o documento destaca que como benefícios pelas contribuições aqui prestadas, o Sr (a). \_\_\_\_\_ receberá o acompanhamento para o treinamento linguístico por parte da pesquisadora durante todo o processo da pesquisa, além de ter seu reconhecimento de mérito registrado na seção de agradecimentos do trabalho.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo uma disponível para arquivamento no endereço Av. Antônio Carlos, 6627, sala, 4035 (dependências do edifício da Faculdade de Letras), Pampulha – Belo Horizonte. CEP: 31270-901. A outra cópia será fornecida ao participante. Os instrumentos de coleta da pesquisa com as respectivas informações de interesse do trabalho ficarão igualmente arquivados no endereço mencionado nesse parágrafo durante o período de 5 anos. Após esse período serão arquivados atendendo à legislação brasileira (Nº 466/12;441/11 e a portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e

suas complementares), utilizando as informações prestadas nos instrumentos de coleta indicados ao longo desse documento, somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu \_\_\_\_\_,  
portador do documento \_\_\_\_\_ fui informado dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada “AFFORDANCES DO CELULAR E POTENCIALIDADES DO WHATSAPP NO TRABALHO COM AS HABILIDADES ORAIS EM PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

( ) Concordo que o material biológico seja utilizado somente para esta pesquisa.

( ) Concordo que o material biológico possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

---

Nome completo do participante

Data

---

Assinatura do participante

**Nome completo do Pesquisador Responsável:**

Endereço:

CEP: ..... / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) .....

E-mail: .....

---

Assinatura do pesquisador responsável

Data

**Nome completo do Pesquisador:**

Endereço:

CEP: ..... / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) .....

E-mail: .....

---

Assinatura do pesquisador (mestrando ou doutorando)

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

**Acrescentar o endereço do Comitê de Ética da coparticipante (se houver)**

**Acrescentar o endereço da CONEP (caso tenha avaliação deles).**

## ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Este é um convite para a sua participação Sr(a) \_\_\_\_\_ na pesquisa intitulada “AFFORDANCES DO CELULAR E POTENCIALIDADES DO WHATSAPP NO TRABALHO COM AS HABILIDADES ORAIS EM PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL ” da mestrandia Camila de Souza Santos (POSLIN/FALE/UFMG).

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - POSLIN/FALE/UFMG – na área de concentração: Linguística Aplicada – Linguagem e Tecnologia e tem como orientadora a professora doutora Junia de Carvalho Fidelis Braga. O estudo visa investigar, levantar as percepções que os aprendizes de português língua adicional (PLA) lançam sobre os dispositivos móveis e sobre o aplicativo WhatsApp como recursos para o trabalho com a oralidade em português língua estrangeira em grupo no aplicativo WhatsApp.

Sua contribuição consiste em permitir que as pesquisadoras utilizem dados do questionário inicial, das entrevistas realizadas com você e também de suas interações no grupo de aprendizagem. Essas informações poderão ser apresentadas em dissertações, teses, trabalhos em congresso e demais eventos científicos. Mas não se preocupe! A pesquisadora se compromete a não expor a identidade dos participantes da pesquisa seja em forma de imagem de *prints* de tela, seja a identificação do nome. Especialmente, porque haverá uma equipe editorial que cuidará de toda a revisão do trabalho, verificando de forma cuidadosa a proteção de dados dos participantes.

O Segundo risco é a identificação do número de telefone do participante, que em uma outra imagem, apenas por algum descuido da pesquisadora ou da equipe editorial ficará disponível, para estes casos, a pesquisadora se compromete a retirar de circulação de acervos digitais ou de bibliotecas o trabalho e ainda a conceder um novo número de telefone ao usuário. Evidentemente, todos os *prints* estarão com as imagens de e informações telefônicas ofuscadas, mas caso aconteça alguma exposição, o trabalho será retirado de circulação, conforme esclarecido.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Caso o participante demande qualquer esclarecimento ético, disponibilizo o contato da pesquisadora para acionamento: e-mail da pesquisadora mestrandia:

[camila.pla14@gmail.com](mailto:camila.pla14@gmail.com) e telefone da pesquisadora mestranda: (31) 9 98553328 e endereço da pesquisadora mestranda: Rua Bruno Alvarenga Marques, 93, Letícia – Belo Horizonte – Minas Gerais. CEP: 31.620640

Como benefícios pelas contribuições aqui prestadas, o Sr. (a) \_\_\_\_\_ receberá acompanhamento para treinamento linguístico por parte da pesquisadora durante todo o processo em que a pesquisa for realizada. Além de receber o reconhecimento na seção de agradecimentos do trabalho.

---

Assinatura da pesquisadora mestranda Camila de Souza Santos

---

Nome legível do participante

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

OBSERVAÇÃO: o participante receberá uma via deste termo de consentimento.

**ANEXO C – TRAVA-LINGUAS UTILIZADOS NOS GRUPOS PRÁTICAS  
DE PLA 1 E PRÁTICAS DE PLA 2**

**Trava-línguas 1: bagre branco, branco bagre.**

**Trava-línguas 2: Atrás da porta torta, tem uma porca morta.**

**Trava-línguas 3: Um doido destes de pedras, Por nome Andrónico André,  
Casado com Dona Aldonça, Que em vez de dois, tinha um pé.**

**Trava-línguas 4: Atrás da pia tem um prato Um pinto e um gato  
Pinga a pia, apara o prato Pia o pinto e mia o gato**